



Honkimaa Noora

Kirjallisuuden merkitys kielitietoisen opetuksen ja monilukutaidon kehityksen tukena

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kirjallisuuden merkitys kielitietoisien opetuksen ja monilukutaidon kehityksen tukena (Noora Honkimaa)

Kandidaatin tutkielma, 43 sivua

Huhtikuu 2021

Kandidaatin tutkielmassani tutkin, miten kirjallisuudella voidaan tukea kielitietoista opetusta ja monilukutaidon kehittymistä. Tarkoitukseni on avata kielitietoisuuden käsitettä ja sen yhteyttä monilukutaidon käsitteeseen. Kirjallisuuden merkitystä kielitietoiselle opetukselle ja monilukutaidon kehitykselle tarkastelen kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta. Lasten heikkenevä lukutaito on herättänyt keskustelua mediassa samaan aikaan, kun keskustelu kielitietoisuuden merkityksestä on koulumaailmassa lisääntynyt. Tutkielmassani pyrin kokoaan yhteen kielitietoisuuden eri määritelmiä ja tutustumaan kirjallisuuskasvatuksen mahdollisuuksiin tuoda esiin lukemista innostavana työtapana. Tutkielmani on toteutettu teoreettisena kirjallisuuskatsauksena ja tarkastelen aiheitani erityisesti Suomen koulun kontekstista käsin. Tarkastelen käyttämieni käsitteiden historiaa lyhyesti, mutta keskityn erityisesti nykykoulun kontekstiin.

Tutkimukseni sisältää narratiivisen kirjallisuuskatsauksen piirteitä ja sen tarkoituksena on luoda laaja yleiskuva tarkasteltavasta aiheesta. Aineistosta nousi erityisen selkeästi esiin monilukutaidon ja kielitietoisuuden välinen yhteys, sekä kirjallisuuskasvatuksen mahdollisuudet molempien kehittämiseksi. Aineiston pohjalta on havaittavissa, että monilukutaito voidaan mieltää osaksi kielitietoisuutta ja ne voidaan nähdä toisiaan tukevinä. Kielitietoinen opettaja kiinnittää oppilaidensa huomion kielen erityispiirteisiin ja tukee kaikkien luokan oppilaiden kielitietoisuuden kehittymistä. Kirjallisuuskasvatuksen kautta on mahdollista keskittyä muun muassa erilaisten tekstilajien, tekstin kielen sekä monikielisyyden tarkasteluun. Kirjallisuuden avulla voidaan luoda oppilaille selkeämpää kuvaa monikielisyydestä ja monikulttuurisuudesta. Nämä seikat korostavat kirjallisuuskasvatuksen merkitystä kielitietoisuutta ja monilukutaitoa tukevana työtapana.

Kokonaisuutena kirjallisuuden avulla on mahdollista ottaa käyttöön erilaisia kielitietoisuutta ja monilukutaitoa kehittäviä työtapoja, sekä käsitellä niihin läheisesti liittyviä aiheita kirjallisuuden kautta. Tutkielmani pohjautuu pääosin aiheesta koottuihin artikkelikokoelmiin, tutkimuksiin ja muihin soveltuviin julkaisuihin, joista osa on kansainvälisiä. Olen pyrkinyt lisäämään tutkielmani luotettavuutta vertailemalla käyttämiäni lähteitä keskenään ja hyödyntämällä niitä monipuolisesti. Kielitietoisuus on aiheena Suomessa edelleenkin melko vähän tutkittu, ja tilaa lisätutkimukselle olisi. Valitsemaani aihetta olisikin mahdollista käsitellä lisää useista eri näkökulmista, sekä syventää tarkastelua tulevaisuudessa. Jatkossa erityisesti kielitietoisien opetuksen ja kirjallisuuskasvatuksen yhdistämistä voisi olla mielekästä tutkia käytännön olosuhteissa.

Avainsanat: kielitietoinen opetus, kirjallisuuskasvatus, monilukutaito

Sisältö

1. Johdanto.....	4
2. Kielitietoisuus ja monilukutaito	6
2.1 Mitä on kielitietoisuus?.....	6
2.2 Kielitietoinen opettaja vai kielitietoinen toimintaympäristö	10
2.3 Monilukutaidon ja kielitietoisuuden yhteyksiä	12
3. Kirjallisuuskasvatuksen lähtökohtia	16
3.1 Mikä merkitys lukuinnolla on kirjallisuuskasvatuksessa?	16
3.2 Lukuinnon edistämisen keinoja	18
3.3 Kirjallisuuskasvatuksen työtapoja	20
4. Kirjallisuuskasvatus kielitietoisuuden ja monilukutaidon kehittäjänä	23
4.1 Kielitietoisuus ja kirjallisuuskasvatus toisiaan tukemassa	23
4.2 Monikulttuurisuus ja S2 kirjallisuuskasvatuksessa	26
4.3 Monilukutaito ja monipuoliset tekstit kirjallisuuskasvatuksen lähtökohtina	30
5. Yhteenveto ja pohdinta.....	35
Lähteet	38

1. Johdanto

Lukutaidon heikkeneminen ja kirjallisuuden lukemisen väheneminen ovat aiheita, jotka ovat nostaneet esiin paljon huolta Suomessa viime vuosina (Kangasharju, 2020). Samanaikaisesti kielitietoisuus on käsitteenä alkanut nousta laajemmin tietoisuuteen ja tutkimuksen kohteeksi, erityisesti sen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin lisäämisen jälkeen vuonna 2014 (Rapatti, 2020, s. 7). Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on tutkia miten kirjallisuudella ja kirjallisuuskasvatuksella voidaan tukea kielitietoista opetusta ja monilukutaidon kehittymistä. Pyrin tarkastelemaan ja kokoamaan yhteen aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta eri lähteissä esiintyviä laajoja ja paikoin hajanaisiakin kielitietoisuuden määritelmiä sekä niiden osa-alueita. Tarkastelen, miten monilukutaidon ja kielitietoisuuden käsitteet liittyvät toisiinsa, sekä paneudun kirjallisuuskasvatuksen mahdollisuuksiin lukemisintoa ja kielitietoisuutta tukevana työtapana.

Olen toteuttanut kandidaatintutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jossa esiintyy narratiivisen kirjallisuuskatsauksen piirteitä. Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on koota, tiivistää ja jäsenellä aiemmin tutkittua tietoa olemassa olevien tutkimusten, artikkelien ja kirjallisuuden pohjalta (Salminen, 2011). Kuvaileva kirjallisuuskatsauksen muoto mahdollistaa laajojenkin aineistojen väljän kuvaamisen sekä tutkittavan ilmiön luokittelemisen (Salminen, 2011, s. 6). Tarkemmin narratiivisen kirjallisuuskatsauksen piirteet näkyvät tutkielmassani pyrkimyksenä antaa laajahko yleiskatsaus käsiteltävään aiheeseen, jonka tarkoituksena on jäsentää tietoa yhtenäiseksi kokonaisuudeksi (Salminen, 2011). Narratiivinen lähestymistapa vaatiikin valmiin kirjallisen aineiston keräämistä, teoreettista jäsentelyä ja tarkastelua (Eskola & Suoranta, 1998).

Olen pyrkinyt rajaamaan tarkasteluani erityisesti suomalaisen koulun kontekstiin ja olen tarkoituksella jättänyt pääosin tarkastelun ulkopuolelle kielellisen tietoisuuden käsitteen, joka osaltaan kyllä kuuluu kielitietoisuuteen, mutta sen tarkastelu sijoittuu usein enemmän varhaiskasvatuksen kontekstiin. Käyn läpi kielitietoisuuden ja monilukutaidon käsitteiden alkuperää lyhyesti ja sovellan kansainvälistä tutkimusta soveltuvien osien myös suomalaisen koulun kontekstiin. Tutkielmani kannalta merkittäviä kirjallisia lähteitä ovat olleet erityisesti viime vuosina julkaistut artikkelikokoelmat, joissa kielitietoisuus ja monilukutaito on nostettu lähemmän tarkastelun kohteeksi.

Halu käsitellä kielitietoisuutta ja kirjallisuutta tutkielmani keskiössä nousi omasta arjestani, jossa erityisesti kirjallisuus ja sen myötä kielen eri muodot ovat olleet minulle lapsuudesta asti tiiviisti läsnä ahkeran lukuharrastuksen myötä. Kiinnostus kirjallisuuden käytöstä opetuksessa herätti mielenkiintoni myös kielitietoisuutta kohtaan. Koin, että olisin kaivannut kielitietoisuuden käsitteeseen enemmän selvyyttä opintojeni aikana. Lähes yllätyksekseni sainkin huomata, ettei Google-haulla esiin noussut yhtäkään lyhyttä tai kaikenkattavaa määritelmää tarjoavaa sivua, ja eri lähteiden lukeminen jätti käsitteestä hajanaisen kuvan. Tutkielmani saikin osittain alkunsa tarpeesta jäsentää itselleni kielitietoisuuden erinäisiä määritelmiä helpommin ymmärrettävään muotoon. Aiheeseen perehtyessäni aloin kiinnostumaan kirjallisuuden ja tarkemmin kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta kielitietoisuuteen, ja näin aihealueen merkittävänä tulevan opettajuuteni kannalta. Tahdoin löytää tapoja toteuttaa kirjallisuuskasvatusta ja kielitietoisia käytänteitä luontevasti osana opetusta. Tutkimuskirjallisuudesta nousi esiin myös monilukutaidon ja kielitietoisuuden läheinen yhteys, minkä vuoksi myös monilukutaidon tarkastelu nousi tutkielmassani keskeiseksi.

Tutkimuskysymykseni ovat muotoutuneet seuraavanlaisiksi:

1. Miten kirjallisuutta ja lukemista voidaan hyödyntää kielitietoisien opetuksen tukena tai välineenä?
2. Miten kielitietoiset käytänteet tukevat monilukutaidon kehittymistä?
3. Mitä tarkoitetaan kirjallisuuskasvatuksella ja miten sen avulla voidaan edistää lasten kielitietoisuuden ja monilukutaidon kehittymistä?

Tutkielmani pyrkii kokonaisuutena vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni niin, että jokainen luku tuo oman osansa käsiteltävään sisältöön. Luvuissa käsiteltävän sisällön olen pyrkinyt tiivistämään selkeään muotoon yhteenvedossa, jossa myös kokoan yhteen ensimmäisen tutkimuskysymykseni tuloksia. Tutkimuskysymykseen numero kaksi syvennyn tutkielmani toisessa luvussa, kun taas kolmanteen tutkimuskysymykseen paneudun luvuissa kolme ja neljä. Tutkielmani rakenne on seuraavanlainen: johdannon jälkeen luvussa kaksi käsittelen kielitietoisuutta ja sen yhteyttä monilukutaitoon sekä kielitietoisien opettajan ja -toimintaympäristön eroja. Kolmannessa luvussa käyn läpi kirjallisuuskasvatuksen lähtökohtia lukuinnon ja kirjallisuuskasvatuksen työtapojen näkökulmasta. Neljäs luku käsittelee kielitietoisuutta ja monilukutaitoa kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta, tarkastellen myös S2-oppilaita sekä monikulttuurisuuden näkökulmaa kirjallisuuskasvatuksessa. Viidennessä luvussa puolestaan pohdin tutkielmasta kokoamiani johtopäätöksiä.

2. Kielitietoisuus ja monilukutaito

Kielitietoisuus on käsitteenä laaja, mikä tekee sen yksiselitteisen määrittelemisen haasteelliseksi. Käsitteen juuret juontavat 1980-luvun alun Iso-Britanniaan, jolloin käsitteen käyttö alkoi yleistymään Language Awareness -liikkeen myötä (Donmall-Hicks, 1997, s. 21). Tuolloin kielitietoisuus määriteltiin erityisesti yksilön kyvyksi olla tietoinen kielen luonteesta ja sen merkityksestä ihmiselle (Donmall-Hicks, 1997, s. 21). Tutkielmassani olen tietoisesti rajannut käsittelyn kielitietoisuudesta enemmän koulun kontekstiin ja tarkastelen sitä pääosin Suomen koulutusjärjestelmän pohjalta. Seuraavissa alaluvuissa pyrin tarkemmin määrittelemään kielitietoisuuden käsitteen koulun kontekstista sekä käsittelen sen yhteyttä monilukutaidon käsitteeseen. Tarkastelen myös, miten kielitietoinen toimintakulttuuri ja kielitietoinen opettaja tukevat toisiaan.

2.1 Mitä on kielitietoisuus?

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014, s. 28) kielitietoisuus tuodaan esiin yhdessä kulttuurisen moninaisuuden kanssa perusopetuksen toimintakulttuurista puhuttaessa. Opetussuunnitelman perusteissa kielitietoisuutta käsitelläänkin ensin kulttuurien moninaisuuden näkökulmasta, mistä siirrytään monikielisyyteen ja sen kautta varsinaiseen kielitietoiseen kouluun ja kielitietoiseen toimintakulttuuriin (POPS, 2014, s. 28). Valtaosa kielitietoisuutta käsittelevistä artikkeleista aloitetaan määrittelemällä ensin, mitä kielitietoisuudella ylipäätään tarkoitetaan, tai mitä näkökulmaa kielitietoisuudesta erityisesti tarkastellaan. Käsitteen yksiselitteinen määritteleminen ei kuitenkaan ole kovin yksinkertaista ja sille on olemassa monta tulkintaa, joista jokaisessa painotetaan usein hieman eri näkökulmia. Kuitenkin kaikki nämä näkökulmat tukevat toisiaan ja niiden välillä on huomattavissa usein esiintyviä yhtenäisyyksiä.

Usein kielitietoisuudesta erityisesti koulun kontekstista puhuttaessa viitataan monikielisyyteen ja monikulttuurisuuteen tai aineiden omiin tekstikäytänteisiin (esimerkiksi Kuukka, 2020; Kuukka & Rapatti, 2017; Malinen, 2019; POPS, 2014). Näitä voidaan tarkastella sekä koko koulun, luokan, opettajan tai yksittäisen oppilaan näkökulmasta. Opetussuunnitelmassa painotetaan siihen, kuinka oikeutta esimerkiksi omaan kieleen tulee pitää perustavanlaatuisena oikeutena (POPS, 2014, s. 28). Monikielisyyttä, eri kielten arvostusta ja käyttöä rinnakkain ope-

tuksessa pidetään tärkeänä (POPS, 2014, 28). Lyhyimmillään juuri kielitietoisien opettajan kriteerit opetussuunnitelma listaa näin: ”Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja” (POPS, 2014, s. 28).

James (1999) ja Svalberg (2007) käsittelevät artikkeleissaan kielitietoisuus-käsitteen historiaa Isossa-Britanniassa sekä kielitietoisuus-käsitteen määrittelyä. James (1999, s. 98) pohjaa kielitietoisuuden käsitteenmäärittelyä muun muassa Van Lierin pragmaattiseen näkökulmaan, jossa hän katsoo kielitietoisuuden tietoiseksi ymmärrykseksi siitä, kuinka kieltä voidaan käyttää työkaluna. Svalberg (2007, s. 288) tuo esiin ALA-sivuston (The Association of Language Awareness) määritelmän kielitietoisuudesta, jossa kielitietoisuus nähdään täsmällisenä ja tietoisena ymmärryksenä kielestä sekä herkkyytenä kielen oppimiselle, opettamiselle ja sen käytölle. Vastaavasti kielitietoisien opettajan ominaisuutena voidaan pitää kykyä havaita piileviä kielen rakenteita ja hyödyntää tätä tietoisuutta tehokkaasti opetuksessaan (Svalberg, 2007, s. 295).

Rapatti (2020, s. 7–10) määrittelee toimittamansa kokoelmateoksen alussa, mistä näkökulmista kielitietoisuutta kirjan artikkeleissa käsitellään, ja samalla listaa kielitietoisuuteen oleellisesti kuuluvia osa-alueita. Kielitietoisuutta voidaan havainnoida muun muassa prosessina, joka kannustaa koulua ja opettajia reflektioon ja tarvittaessa muutokseen oppilaiden identiteettejä tukien (Rapatti, 2020, s. 8). Myös kielikasvatuksen ja monilukutaidon käsitteet voidaan mieltää oleelliseksi osaksi kielitietoisuutta (Rapatti, 2020, s. 8). Rapatti (2020, s. 9) tiivistää keskeisiksi kielitietoisien opetuksen haasteiksi oppilaiden kielellisten resurssien laajentamisen sekä tiedonalojen-, aineen- ja ammattialojenkielen keskeisen aseman korostamisen ja näkyväksi tuomisen. Artikkelikokoelmasta koostuvassa teoksessa onkin kielitietoisuuden määritelmässä paljon yhteneväisyyttä Svalbergin näkemysten kanssa.

Kuukka (2020) pitää niin sanottuja muuttuneita kielioloja kielitietoisien opetuksen ja -toiminnan tarpeen taustalla. Peruskoulussa on yhä enemmän oppilaita, joiden lukutaito on puutteellinen, ja materiaaleissa yhdistellään yhä useammin erilaisia tekstilajeja, kuten digitaalisia kuvia ja tekstejä, jolloin myös ohjauksen tarve lukemiseen korostuu (Kuukka, 2020, s. 20). Suomea toisena kielenään puhuvat (jatkossa S2) oppilaat hyötyvät erityisen paljon kielitietoisista toiminnoista, jotka auttavat oppilaita oppimaan tiedonalojen omaa eli akateemista kieltä (Kuukka, 2020, s. 20). Koulussa kielitietoisuuden keskiössä onkin juuri oppilaiden tiedonalojen kielen ja akateemisen kielitaidon kehittäminen ja vahvistaminen kaikkien oppiaineiden kautta (Kuukka, 2020, s. 20). Kuukka korostaakin, kuinka tätä akateemisen kielitaidon kehittämistä ei ole mahdollista jättää vain äidinkielen- tai suomi toisena kielenä -opetuksen kontolle, vaan akateeminen

kieli opitaan ja sitä myös tulee opettaa oppilaille kaikkien oppiaineiden tunneilla (2020, s. 21). POPS (2014) tapaan Kuukka (2020, s. 21) määrittelee tieteenalojen kielen opettamisen vastuun lyhyesti näin: ”Aineenopettaja on opettamansa aineen kielen opettaja”.

Yleisen tiedonalojen kielen lisäksi eri oppiaineilla on myös toisistaan eroavia kielenkäytön tapoja, tekstilajeja ja käsitteitä (Kuukka, 2020, s. 20). Kuukan mukaan tärkeää olisi myös huomioida, kuinka arkikieli toimii osana ja yhtenä resurssina jokaisen aineen tiedonalojen kielessä, mutta samalla myös poikkeaa siitä (2020, s. 20). Koulussa toteutettaviin kielitietoiisiin työtapoihin kuuluvat olennaisena osana kaikkeen opetukseen suunnitelmallisesti liitettävä oppilaan oman kielellisen valmiuden ja tekstitaitojen parantaminen (Kuukka & Rapatti, 2017, s. 9). Yksi kielitietoisuuden opetuksen tavoite on, että oppilas kykenee ymmärtämään ja käyttämään kieleen ja sen rakenteeseen liittyviä käsitteitä niistä puhuttaessa (Rättyä & Kulju, 2019). Kielitietoisessa opetuksessa oppilaiden ajattelua ja käsitteiden välisten yhteyksien ymmärtämistä voidaan tuoda esiin esimerkiksi kielentämismenetelmän avulla, jossa oppilasta pyydetään kertomaan, miten hän on päätenyt ratkaisuunsa (Rättyä & Kulju, 2019, s. 107). Kielitietoisia työtapoja tarvitaan, jotta käsitteiden oppiminen ja sanavaraston laajentaminen mahdollistuisi jokaiselle oppilaalle tukien samalla heidän tekstin luetunymmärtämisen ja tuottamisen taitojaan (Kuukka & Rapatti, 2017, s. 9).

Malinen (2019) määrittelee teoksessaan kielitietoisuutta erityisesti kaikkea toimintaa koskevana periaatteena. Malinen tarkastelee kielitietoisuutta erityisesti varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen näkökulmasta, mutta sama on sovellettavissa myös peruskouluun. Malinen (2019) pitää kielitietoisuuden toteuttamista merkittävänä kaikissa kasvatusta ja opetustilanteissa ja toimintakulttuurin läpileikkaavana toimintana. Näin ollen opettaja ei voi itse päättää haluaako ammatissaan hyödyntää kielitietoisia toimintatapoja, vaan niiden tulee kuulua koko koulun toimintakulttuuriin (Malinen, 2019). Kuitenkin, jotta kielitietoisia toimintatapoja voitaisiin hyödyntää opetuksessa ja kaikessa toiminnassa, tulee ensin ymmärtää, mitä niihin sisältyy (Malinen, 2019).

Jotta kielitietoisuutta voidaan käsitteenä alkaa määritellä ja ymmärtää, tulee Malisen (2019) mukaan ensin miettiä, millaiselle kohderyhmälle kielitietoinen opetus sopii tai kuuluu. Malinen (2019) korostaakin, kuinka kielitietoinen opetus kuuluu kaikille lapsille tasapuolisesti, eikä vain esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten lasten tueksi. Malinen (2019) jakaa kielitietoisuuden määritelmän kahteen osaan, joista ensimmäisessä hän painottaa arvostuksen osoittamista tasapuolisesti lasten kielelliseen taustaan sekä kykyä muokata toimintaa niin, että se tukee lasten

kielellisen- ja kulttuuri-identiteetin rakentumista. Toiseksi Malinen painottaa kasvattavan aikuisen roolia kielen ja kulttuurin opettajana sekä niiden luontevaa integrointia kaikkeaan toimintaan niin arjessa kuin erilaisissa oppimistilanteissakin (2019).

Malisen (2019) mukaan opettajan on tärkeä kyetä tunnistamaan lapsen kulttuurinen ja kielellinen tausta, jotta kielitietoinen toiminta olisi mahdollista. Samalla on tärkeää, että opettaja suhtautuu lapsen taustaan arvostavasti (Malinen, 2019). Malinen korostaa, ettei kielitietoisella toiminnalla tarkoiteta, että opettajien tulisi alkaa laajasti opiskelemaan tietoa muista kulttuureista ja kielistä; tarkoituksena olisi enemmänkin pyrkiä näkemään yhteen kulttuuritaustaan niputtavien stereotyyppien ohitse ja kyetä näkemään jokaisen lapsen ja perheen yksilöllinen kulttuuri, olipa kyse sitten niin sanotusta kantasuomalaisesta tai maahanmuuttajataustaisesta oppilaasta (2019).

Sen lisäksi, että Malinen (2019) korostaa arvostamisen merkitystä kielitietoisien toiminnan yhtymässä, hän tuo esiin myös lasten ja nuorten aktiivisen osallistamisen kielellisen yhteisön jäseneksi ja hänen kasvunsa tukemisen merkityksen. Malinen (2019) tekee tietoisien valinnan puhua kielipääoman siirtämisestä opettajalta lapselle, perustellen käsitteen käyttöä sillä, että se ei rajaa konkreettisuudestaan huolimatta ulkopuolelleen lapsen aktiivisen oppijan asemaa ja roolia tiedonmuodostajana. Kieli voidaan kuitenkin nähdä eräänlaisena pääomana, jota ei aina ole kaikilla keskustelun osapuolilla tasaisesti, mutta jonka voidaan ajatella myös siirtyvän vuorovaikutuksen kautta esimerkiksi opettajalta oppilaalle (Malinen, 2019). Konkreettisena esimerkkinä voidaan pitää esimerkiksi sanojen tai lauseenrakenteiden hallinnan omaksumista opettajalta oppilaalle tai ylipäättään kasvattajalta lapselle (Malinen, 2019). Kielelliseen pääomaan voidaan myös katsoa kuuluvaksi tietoisuus siitä, millaista kieli on, miten se muuttuu ja käyttäytyy (Malinen, 2019). Malinen korostaa kuinka kieli- ja kulttuuritietoisuus muodostavat yhdessä erottamattoman kokonaisuuden.

Tarkastelemalla Jamesin ja Svalbergin kokoamia käsityksiä kielitietoisuudesta ja vertaamalla niitä Suomen kontekstissa myöhemmin tuotettuihin määrittelyihin on huomattavissa, että esimerkiksi Van Lierin korostama ymmärrys tai tietoisuus kielestä näyttäytyy jokaisen määritelmän kenties keskeisimmässä roolissa. Malisen näkökulmassa kielitietoiseen opetukseen on nähtävissä yhtenäisyyksiä muiden määritelmien kanssa, mutta hän myös avaa käsitettä hieman eri näkökulmista. Kielitietoisuuden käsitteessä korostuu kuitenkin ainakin huomion kiinnittäminen kielen rakenteisiin ja kielten moninaisuuden arvostaminen (esim. James, 1999; Kuukka, 2020; Malinen, 2015; Svalberg, 2007).

2.2 Kielitietoinen opettaja vai kielitietoinen toimintaympäristö

Edellisessä kappaleessa pyrin käymään läpi, mitä kaikkea kielitietoisuus-käsite voi laajimmillaan sisältää ja seuraavaksi käsittelen sitä tarkemmin siitä näkökulmasta, mitä tarkoitetaan kielitietoisella opettajalla tai kielitietoisella toimintaympäristöllä.

Kielitietoisen opettajan tulisi työssään kyetä havaitsemaan opettamiensa aineiden sisällön ja kielen välinen erottamaton yhteys sekä tarkastelemaan omassa opetuksessaan käyttämäänsä kieltä (Aalto & Mustonen, 2020, s. 110; Kuukka & Rapatti, 2017, s. 12, Pomphrey & Burley, 2009). Opettajan, joka kykenee kiinnittämään huomiota omaan kielenkäyttöön sekä oppiaineensa kieleen, tulisi kyetä kiinnittämään myös oppilaiden huomion näihin kielen erityispiirteisiin (Kuukka & Rapatti, 2017, s. 12). Aalto ja Mustonen (2020, s. 110) painottavat kuinka opettajan olisi erityisen tärkeä huomioida millaisiin ilmiöihin kielen käyttäminen liittyy ja miten ilmiöitä kielen avulla kuvataan. He korostavat opettajan kielellisen tarkastelun merkitystä erityisesti ympäristössä, jossa on monikielisiä oppijoita (Aalto & Mustonen, 2020, s. 110). Jotta oppilaiden huomion kiinnittäminen kielellisiin erityispiirteisiin olisi mahdollista, tulisi opettajien pyrkiä rakentamaan opetuksessaan kaikkia oppilaita osallistavaa vuorovaikutusta (Aalto & Mustonen, 2020, s. 110; Kuukka & Rapatti, 2017, s. 12). Siinä missä sekä Aallon & Mustosen että Kuukan & Rapatin teoksessa korostuu vuorovaikutuksen merkitys, tuovat Aalto & Mustonen enemmän esiin opettajan vastuuta tunnistaa jo olemassa olevia vuorovaikutustilanteita, kun taas Kuukka ja Rapatti painottavat enemmän vuorovaikutustilanteiden luomista.

Vuorovaikutustilanteet huomioivien opettajien tulisi olla herkistyneitä huomaamaan myös luokkahuoneessa vallitsevat ja oppimista tukevat rutiinit sekä miten opetettavien aineiden kieli on niissä esillä (Aalto & Mustonen, 2020, s. 110). Harmainen ja Kuukka (2020, s. 32) painottavat, kuinka opettajien tulisi tarkastella ja kehittää omaa opetustaan uudesta näkökulmasta kielitietoisen toimintakulttuurin tukemina. Pomphrey & Burley (2009) korostavatkin, kuinka tärkeää on, että kielitietoinen opettaja on itse tietoinen kielten ominaisuuksista ja kiinnittää niihin myös huomiota. Opettajien olisi tärkeää olla myös tietoisia yhteisön ja vuorovaikutuksen merkityksestä kielitietoiselle opetukselle ja kielitietoiselle oppimiselle (Pomphrey & Burley, 2009). Opettajan tulisi huomioida kielitietoiset työtavat niin oppituntien ja -kokonaisuuksien suunnittelussa kuin materiaalien valinnassa ja oppituntien käytännöntoteutuksessa (Harmainen & Kuukka, 2020, s. 32). Opettajan tulisi lisäksi painottaa opetuksessaan erityisesti oppiaineensa tiedonalan kielen ja tekstilajien oppimista ja läpikäyntiä (Harmainen & Kuukka, 2020, s. 32).

Svalbergin (2007, s. 295) mukaan juuri tietoisuus kielellisistä rakenteista mahdollistaa tehokkaan opetuksen.

Kuitenkin Kuukka (2020, s. 22) huomauttaa, että monet luokan- ja aineenopettajat toteuttavat jo tietämättään kielitietoisia toimintatapoja opetuksessaan. Usein opettajat avaavat niin sanottuasti luonnostaan opetuksessa ja teksteissä esiintyviä käsitteitä sekä pyrkivät ohjaamaan oppilaita esimerkiksi esseemuotoisten koevastausten kirjoittamiseen (Kuukka, 2020, s. 22). Toisaalta Kuukan (2020) mukaan opettajien olisi tärkeää myös tietoisesti tunneilla käsitellä esimerkiksi oppimateriaalien tekstejä yhdessä oppilaiden kanssa. Hän myös painottaa erityisesti aineenopettajien välistä yhteistyötä ja kommunikointia niin keskenään kuin erityisopettajienkin kanssa (Kuukka, 2020, s. 22).

Kielitietoisesta opettajasta puhuttaessa vaikuttaa siltä, että samankaltaisia asioita painotetaan niin luokanopettajille kuin aineenopettajillekin. Molemmille korostetaan aineiden välistä yhteistyötä, jolloin luokanopettajille integroitujen kokonaisuuksien suunnittelu korostuu, ja aineenopettajilla vastaavaa korostetaan esimerkiksi kollegoiden kanssa toteutetun yhteistyön näkökulmasta. Esimerkiksi Harmainen ja Kuukka (2020, s. 32) pitävät juuri aineenopettajien välistä yhteistyötä hedelmällisenä tapana auttaa opettajia reflektoimaan ja kehittämään opetustaan. Harmainen ja Kuukka myös kuvaavat tuloksia aineenopettajien ja kielenopettajien välisen yhteistyön tutkitusta hyödyistä (2020, s. 32). Kielenopettajat voivat auttaa aineenopettajia lähestymään opetettavansa aineen kieltä uusista näkökulmista (Aalto & Mustonen, 2020).

Kielitietoinen opettaja on myös osa kielitietoista toimintakulttuuria ja toimintaympäristöä. Harmainen ja Kuukka (2020, s. 29–31) peilaavat kielitietoista toimintakulttuuria POPS:in käsitykseen toimintakulttuurista, sekä käsittelevät johtamisen merkitystä toimivan kielitietoisien toimintakulttuurin luomiseksi. Opetussuunnitelmassa toimintakulttuuri nähdään osana ohjaavien normien ja tavoitteiden myötä syntyvää kaikkea yhteisön toimintaa, sekä siinä vaikuttavaa ilmapiiriä ja jäsenten välistä vuorovaikutusta (POPS, 2014, s. 26). Toimintakulttuurista ei voida myöskään poistaa sen historiallista tai yhteiskunnallista vaikutusta (POPS, 2014, s. 26). Näin ollen myös kielitietoisessa toimintakulttuurissa ympäröivä yhteiskunta ja monikielisyys vaikuttavat, tai ainakin niiden tulisi vaikuttaa merkittävästi osana kielitietoisuutta. Harmaisen ja Kuukan (2020, s. 29–31) mukaan erityisesti koulun johdolta tarvitaan itsereflektiota, jotta koulun toimintakulttuuria kyetään tarkastelemaan kielitietoisesta näkökulmasta. Koulun johdon tulisi

pohtia, miten kaikkia osallistavaa toimintakulttuuria pystytään luomaan oppilaiden ja henkilökunnan kielet huomioiden, sekä miten opettajia voidaan tukea ja auttaa tiedostamaan oma vastuunsa opetettavan aineensa kielenopettajana (Harmainen & Kuukka, 2020, s. 29–31).

Kielitietoisessa koulussa tulee tunnistaa kielen keskeinen merkitys kaikessa koulun toiminnassa, kuten arvioinnissa, opetuksessa ja itse oppimisessa (Kuukka & Rapatti 2017, s. 3). Kun koulun toimintakulttuuria ja opettajan tehtäviä tarkastellaan koulun tehtävän näkökulmasta, nostaa esimerkiksi Kuukka (2020, s. 19–20) esiin keskeisenä ajatuksena opetuksen pysymisen kiinnostavana ja mielekkäänä. Mikäli oppilas ei pysty kunnolla ymmärtämään koulussa käytettyä kieltä tai kieliä, on oppilaan vaikea myöskään pitää opetusta mielekkäänä (Kuukka, 2020, s. 19–20). Kielitietoiseen toimintakulttuuriin voidaan katsoa sisältyvän eri kielten arvostus ja niiden näkyväksi tuominen (Kuukka & Rapatti, 2017, s. 3). Kuukan ja Rapatin (2017, s. 3) mukaan kielitietoisien koulun toimintamalli perustuu opettajien yhteistyössä toteuttamiin kielitietoisiin toimintatapoihin.

Myös Aalto ja Mustonen (2020, s. 112) kirjoittavat teoksessaan, kuinka merkittävässä osassa yhteistyö voi kielitietoisien toimintakulttuurin luomisessa olla. Heidän mukaansa kielitietoisien toimintakulttuurin rakentamista tulee pitää koko kouluyhteisön tietoisesti otettavana pyrkimyksenä (Aalto & Mustonen, 2020, s. 113). Kielitietoiset käytäntötavat rakentuvatkin arjessa ja käytännön kokeilemisen kautta (Aalto & Mustonen, 2020, s. 113). Aallon ja Mustosen (2020, s. 113) mukaan keskeisessä asemassa on erityisesti yhteistyö opettajien välillä. Mikäli opettajat kykenevät tarttumaan ajankohtaisiin haasteisiin ja sitoutumaan kielitietoisien ympäristön kehittämiseen yhdessä, on kielitietoisien kulttuurin syntyminen kouluun mahdollista (Aalto & Mustonen, 2020, s. 113). Toisaalta Aalto ja Mustonen korostavat myös, että samalla on tärkeää huomioida, etteivät esimerkiksi kieliaineiden asiantuntijat voi ulkopuolelta määrätä, mitkä asiat eri aineiden opettajien tulisi ottaa osaksi omaa opetustaan (2020, s. 112–113). He katsovatkin, että kielitietoisuus tulisi ennemmin sisäistää laajana kokonaisuutena osaksi koko koulun toimintaa sekä jokaisen oppiaineen tiedonmuodostusta (2020, s. 113). Koulun toimintakulttuurin ja johdon tarjoama riittävä tuki mahdollistaa opettajan pyrkimykset oman ammatillisen kielitietoisuuden laajentamisen haluamiinsa suuntiin (Harmanen & Kuukka, 2020, s. 32).

2.3 Monilukutaidon ja kielitietoisuuden yhteyksiä

Räsänen (2019, s. 17–21) määrittelee artikkelissaan monilukutaidon käsitettä laajan kulttuurikäsityksen ja tekstikäsityksen näkökulmasta. Hänen mukaansa monilukutaidon käsite juontaa

juurensa kulttuurisesta moninaisuudesta ja siitä kumpuavasta kielellisestä moninaisuudesta (Räsänen, 2019, s. 17–19). Perinteinen käsitys luku- ja kirjoitustaidosta on esimerkiksi digitalisoitumisen myötä muuttunut liian kapeaksi, mikä on vaikuttanut osaltaan monilukutaidon käsitteen syntymiseen (Harmanen, 2016; Sang, 2017). Vuonna 1996 juuri tarve laajentaa lukutaidon käsitystä synnytti monilukutaidon käsitteen, jonka New London Group ensimmäisenä esiteli erityisesti työpaikalla tarvittavien taitojen näkökulmasta (Sang, 2017, s. 17). Samalla monilukutaidossa korostettiin erilaisten tekstilajien oppimista sekä kielen erilaisten kontekstien ymmärrystä (Sang, 2017, s. 17). Monilukutaidon alkuperäisessä määritelmässä onkin huomattavissa yhteys aiemmin esiteltyihin kielitietoisuuden määritelmiin. Kielitietoisuuden ja monilukutaidon käsitteiden välillä ei kuitenkaan ollut niiden kehityksessä vielä suoraa yhteyttä, vaikkakin niiden kehittyminen olikin yhtäaikaista ja osittain samankaltaista (Finkbeiner & White, 2017).

Lyhyesti monilukutaito voidaan määritellä kyvyksi tuottaa ja tulkita erilaisia tekstejä, sekä kyvyksi hankkia, hyödyntää ja arvioida tietoa erilaisissa tilanteissa (Räsänen, 2019, s. 19). Monilukutaidossa kiteytyy ajatus laaja-alaisesta tekstikäsitteestä, jossa huomioidaan erilaiset kulliset, auditiiviset, sanalliset, numeeriset sekä liikkeeseen perustuvat eli kineettiset symbolijärjestelmät tiedon tuottamisen ja esittämisen tapoina (POPS, 2014, s. 22; Räsänen, 2019, s. 19). ”Laajan tekstikäsitteen mukaan ”tekstit” voivat olla muun muassa kirjoitettuja, puhuttuja, audiovisuaalisia, painettuja tai digitaalisia”, (POPS, 2014, s. 22; Räsänen, 2019, s. 19–20). Monilukutaidon käsitteeseen kuuluvat sekä kielitietoisuus että monikulttuurisuus (Räsänen, 2019, s. 19).

Monilukutaito mielletään usein myös eräänlaiseksi sateenvarjokäsitteeksi, jonka alle jää lukuisia lukutaidon käsitteitä, joita ovat muun muassa kuvanlukutaito, medialukutaito, digitaalinen lukutaito sekä numero- ja kartanlukutaito (Harmanen, 2016, s. 13; Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015). Monilukutaitoa kehittävässä pedagogiikassa korostuvat monipuolinen tekstiympäristö, yhdessä työskentely sekä informaalien oppimismuotojen tunnistaminen (Harmanen, 2016, s. 16). Samaan tapaan kuin kielitietoisessa oppimisessä, korostuu monilukutaidossa yhtä lailla oppiaineiden välinen yhteistyö ja oppilaiden omat lähtökohdat (Harmanen, 2016, s. 16). Erityisesti huomiota tulisikin kiinnittää oppilaille merkityksellisten tekstien ja tekstilajien hyödyntämiseen ja niiden käsittelyyn opetuksessa (Harmanen, 2016, s. 16). Monilukutaidon kehittyessä siirrytään oppilaiden kanssa arkikielen teksteistä ja sen hallinnasta oppiaineiden kielten käyttämiseen sekä aineille tyypilliseen kielen, käsitteiden ja ajattelutapojen hallintaan

(Harmanen, 2016, s. 17, POPS, 2014, s. 22–23; Räsänen, 2019, s. 20). Vastaavasti kielitietoisuudesta puhuttaessa mainitaan myös eri aineiden yksilölliset tekstikäytännöt, käsitteet ja oppiaineelle ominaisen kielen merkitys, kun pyritään tarkastelemaan ilmiöitä eri näkökulmista (POPS, 2014, s. 28).

Monilukutaitoon kuuluu olennaisena osana intertekstuaalisuus, jolla tarkoitetaan oppilaan kykyä ymmärtää muihin teksteihin ja tekstilajeihin tapahtuvia viittauksia, jotka voivat olla muun muassa lauluja, runoja tai kuvia (Räsänen, 2019, s. 21). Intertekstuaalisuuden havaitseminen teksteissä sitoutuu läheisesti yhteen myös kulttuurinlukutaidon kanssa (Räsänen, 2019, s. 21). Kulttuuritaitoon kuuluu ymmärrys eri kielten ja kulttuurien moninaisuudesta sekä kyky havaita ja tulkita kulttuurisia arvoja (Räsänen, 2019, s. 21). POPS:issa (2014, s. 28) korostetaan myös eri kielten ja kulttuurien välisen moninaisuuden arvostamista kielitietoisien toimintaympäristön tärkeänä voimavarana. Niin kulttuuritaito kuin intertekstuaalisuuskin kuuluvat osaksi sekä kielitietoisuutta että monilukutaitoa.

Sang (2017, s. 17) korostaa sosiaalisen kontekstin merkitystä monilukutaidon käsitteen osana, esimerkkinä hän käyttää sähköpostin kirjoittamista: ystävälle kirjoitettu sähköposti voi erota paljonkin esimiehelle lähetetystä sähköpostista. Nyky-yhteiskunnassa perinteinen tuottamiseen keskittyvä käsitys luku- ja kirjoitustaidoista ei ole enää riittävä, vaan tarpeen on huomioida myös erilaisia esittämistapoja yhdistelevät tekstit sekä tekstilajien tulkitseminen ja arvottaminen (Harmanen, 2016, s. 16–18). Nämä taidot tukevatkin selviytymisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia niin työelämässä kuin arjessakin (Harmanen, 2016, s. 14; Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015, s. 16). Monilukutaidon kehityksen voidaan perinteiseen lukutaidon käsitykseen verrattuna katsoa tukevan enemmän oppilaiden omaa toimijuutta, sillä se tukee tekstien ymmärtämistä ja tulkitsemista sekä kannustaa niiden pohjalta tuottamaan uusia merkityksiä ja uusia tekstejä (Sang, 2017, s. 18). Opettajan tehtävänä on tukea ja avustaa oppilaita saavuttamaan näitä taitoja, sekä auttaa oppilaita kehittämään kykyään tekstien kriittiseen tarkasteluun (Sang, 2017, s. 18).

Harmanen (2016, s. 15) näkee monilukutaidon toteutuvan perusopetuksessa ennen kaikkea kielitietoisien opetuksen kautta. Samalla Harmanen tuo esiin kielitietoisuuden yhteyden kielikasvatukseen, jonka osaksi se voidaan myös mieltää (2016, s. 15). Kielikasvatuksessa korostuvat dialogisuuden ja oppilaiden itseohjautuvuuden painottaminen opetuksessa sekä kielen huomiointi ihmisen identiteetin osana (Harmanen, 2016, s. 15). POPS korostaa kielitietoisuuden yhteydessä myös arkiajattelusta käsitteelliseen ajatteluun siirtymistä (2014, s. 28). Sekä POPS,

että Räsänen määrittelevät monilukutaitoon ja kielitietoisuuteen sisältyviksi samankaltaisia piirteitä. Siinä, missä POPS (2014) kuvaa sekä monilukutaitoa että kielitietoisuutta paikoin yhtenevästi, sanallistaa Räsänen kielitietoisuuden ja monilukutaidon välisen yhteyden selkeämmin havaittavaksi sisällyttämällä kielitietoisuuden yhdeksi osaksi monilukutaitoa. Sekä monilukutaito että kielitietoisuus nähdään Räsänen artikkelissa ja POPS:issa koulutoiminnan ja eri oppiaineet läpäisevänä laajana kokonaisuutena, jotka sisältyvät POPS:issa laaja-alaisen osaamisen taitoihin.

Toisaalta keskustelua on käyty myös siitä, onko monilukutaidon käsite ylipäättään jo vanhentunut ja tulisiko se korvata esimerkiksi lukutaitojen risteymiä paremmin kuvaavalla translukutaito-käsitteellä (Harmanen, 2016, s. 18; Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015, s. 22–23). Vastaavasti monilukutaitoa käsitteenä voidaan esimerkiksi opetussuunnitelman näkökulmasta tarkastella kriittisesti vertaamalla käsitettä englanninkieliseen *multiliteracies* -vastineeseen, jolla viitataan useammin pedagogisiin ratkaisuihin kuin oppijan taitoihin (Harmanen, 2016, s. 18).

Kielitietoisuuden kehittyminen tukee monilukutaidon kehitystä antamalla oppilaan käyttöön käsitteitä, joiden avulla tekstejä on mahdollista tarkastella (Rättyä & Kulju, 2019, s. 107). Kielitietoisessa opetuksessa kielen käsitteitä opiskellaan yhdessä ja samalla tavoin, kuin eri oppiaineiden keskeisiä käsitteitä (Rättyä & Kulju, 2019). Tiivistetysti voidaan sanoa, että kielitietoisuutta ja monilukutaitoa voidaan mielekkäästi käsitellä yhteisenä kokonaisuutena, jossa kielitietoisuudella on merkittävä rooli monilukutaidon kehityksessä (Finkbeiner & White, 2017).

3. Kirjallisuuskasvatuksen lähtökohtia

Tässä luvussa käsittelen sitä, mitä kirjallisuuskasvatuksella tarkoitetaan, miten sitä voidaan toteuttaa ja mikä merkitys lukuinnolla on kirjallisuuskasvatuksessa. Aerilan ja Kauppinen (2019a, s. 64) mukaan malli kirjallisuuden arvostamiselle syntyy sekä kotona että koulussa, kun lukemiseen ja kirjallisuuden käsittelyyn käytetään systemaattisesti aikaa. Arvostus syntyy siis ajankäytöstä. Aerila ja Kauppinen ehdottavat kuinka: ”Kirjallisuusopetuksen sijaan alakoulussa voisikin puhua kirjallisuuskasvatuksesta, jolloin kirjallisuutta hyödynnetään lapsen kasvun ja kehityksen tukena” (2019a, s. 64). Tällöin pyrkimyksenä on pelkän teknisen lukutaidon sijaan oppilaan minäidentiteetin vahvistaminen, tulkinnan ja päättelyntaitojen parantaminen sekä yhteiskunnan ja muun tekstin ulkopuolisen todellisuuden ymmärtäminen (Aerila & Soininen, 2013).

Aerilan ja Kauppinen mukaan kirjallisuus voi palvella koulun kasvatuksellisia tavoitteita, kun kirjoja hyödynnetään jokapäiväisinä ja tärkeinä käyttöesineinä, jotka kuuluvat olennaiseksi osaksi toimintaa (2019a, s. 64). Erityisesti opettajan tulisi tuoda kirjojen arvostusta osaksi jokapäiväistä arkea, ja kirjallisuuden arvostuksen tulisi ulottua monenlaiseen kirjallisuuteen (Aerila & Kauppinen, 2019a, s. 64). Tämä on heidän mukaansa tärkeää erityisesti lukemaan innostamisen kannalta ja monilukutaitoa huomioidessa (Aerila & Kauppinen, 2019a, s. 64).

Rättyä (2013, s. 35) mieltää kirjallisuusopetuksen osaksi kirjallisuuskasvatusta. Hän määrittelee kirjallisuuskasvatuksen ensisijaisesti tavoitteelliseksi toiminnaksi, jonka päämääränä on innostaa ja ohjata lukemaan erilaisia tekstejä (Rättyä, 2013, s. 35). Kirjallisuuskasvatus voi tähdätä esteettiseen kokemuksellisuuteen, sekä tukea kirjallisuuden analysointiin ja tekstien kriittiseen lukemiseen ja tulkintaan (Rättyä, 2013, s. 35). Rättyä kuvaa kirjallisuuskasvatuksen kantavaksi perustaksi kolme pääkohtaa, jotka ovat lukukokemusten mahdollistaminen, käsiteltäväksi valittava sisältö ja mitä luetaan sekä millaisia työskentelytapoja luetun läpi työstämiseen valitaan (2013, s. 35). Kirjallisuuskasvatusta toteuttavat ja lukemaan innostavat muun muassa koulu, koti, kirjastot ja vertaiset (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 11; Rättyä, 2013, s. 35).

3.1 Mikä merkitys lukuinnolla on kirjallisuuskasvatuksessa?

Lasten ja nuorten yhä heikompi lukutaito on ollut mediassa kasvavana huolenaiheena, ja esimerkiksi PISA-tulosten heikentymisestä on herännyt huolta. Kangasharju (2020, s. 175) tiivistääkin 2018 vuoden PISA-arvioinnin tuloksia, joista käy ilmi, kuinka lukutaito on Suomessakin

heikentynyt ja nuorista 13,5 % omaa heikon lukutaidon. Vaikka Suomi on yhä OECD-maista kärkipaikoilla lukutaidossa, on tyttöjen ja poikien välinen ero osaamisessa osallistuneiden maiden suurin (Aerila & Soininen, 2013, s. 43; Kangasharju, 2020, s. 175). Muun muassa Heikkilä-Halttunen (2016, s. 177) käsittelee julkaisussaan lukutaidosta heränneitä huolia yhdessä lukuinnon kanssa. Heikkilä-Halttunen (2016, s. 177) mukaan huolta onkin viime aikoina herättänyt erityisesti nuorten lukemismotivaatio ja lukemiseen sitoutumisen vähentyminen. Samaan kiinnitetään huomiota enenemissä määrin myös mediassa. Esimerkiksi alle 24-vuotiaiden selvästi vähentynyt lukeminen koetaan huolenaiheeksi, ja samalla huolta koetaan myös kaunokirjallisuuden lukemisen vähentymisestä tai hukkumisesta muunlaisten tekstien, kuten median tai tv-sarjojen lukutaidon alle (Ahola, 2015).

Heikkilä-Halttunen kuvaa, kuinka huolimatta suomalaisten lasten verrattain hyvistä tuloksista teknistä lukutaitoa mitattaessa, harva lapsi kokee lukemisen mielekkääksi (2016, s. 178). Yhä useammin motivaatiota lukemiseen saadaan jostakin ulkoisesta tekijästä, kuten aikuisten kehoituksista, erilaisista lahjuksista tai painostuksesta (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 178). Huolestuttavaa on myös edellä mainittu taitoero tyttöjen ja poikien välillä, ja tytöt näyttävätkin poikia parempina lukemisessa ja kirjoittamisessa niin sanaston kuin kielellistenkin käsitteiden hallinnan osalta (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 178). Heikkilä-Halttunen lisäksi Sorri (2018) paneutuu tarkemmin mediassa ja uutisissa käytävään nuorten heikkoa lukutaitoa käsittelevään keskusteluun. Heikkilä-Halttusesta poiketen hän tuo artikkelissa esille muun muassa, kuinka tyttöjen ja poikien tasoeroja käsitellään ja selitetään mediassa hyvin eri tavoin (Sorri, 2018).

Sorri (2018) artikkeli tuo lähinnä esiin esimerkiksi mediassa esiintyviä huolenaiheita lukuinnon heikkenemisestä, joissa pojat leimataan helposti yhtenäiseksi joukoksi, jolle ominaista on vaikeus keskittyä, ja jolle suunnatut kirjat määritellään perinteisten maskuliinisten normien mukaisesti pelillisiksi ja toiminnallisiksi (Sorri, 2018). Hän tuo myös esiin, kuinka tytöt sen sijaan nähdään luonnostaan lukemisesta kiinnostuneina, eikä tyttöjen lukuvaikeuksista keskustella juurikaan (2018). Paljolti keskusteluissa korostuvat juuri sukupuolten väliset erot sen sijaan, että pysähdyttäisiin esimerkiksi miettimään lukemiseen liittyviä sukupuolittuneita tottumuksia, joita Sorri pitää eroista keskustelua tärkeämpinä (2018). Sorri (2018) painottaakin, kuinka lukemisesta käytävässä keskustelussa ja lukutaidon kehittämisessä tulisi enemmän alkaa keskittyä lasten ja nuorten yksilöllisyyteen. Opetussuunnitelmassa korostetaankin kielitietoisuuden osalta esimerkiksi erilaisten identiteettien kunnioittamista (POPS, 2014, s. 28).

Heikkilä-Halttunen (2016, s. 178) ei kuitenkaan pidä ongelmaa lasten heikkenevästä lukumotivaatiosta aivan toivottomana ja antaa kiitosta erityisesti vanhempien lasten lukemisen tueksi käyttämästä ajasta. Vanhempien lukemista kohtaan osoittama arvostus voi vaikuttaa merkittävästi lapsen lukumotivaatioon ja vanhempien olisikin hyvä tiedostaa kodin esimerkin merkittävä vaikutus lapsen lukutottumuksiin (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 178). Samalla myös opettajilla on merkittävä asema lukevan aikuisen roolimallina ja vanhempien tukena lapsen kirjallisuuskasvattajina (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 11).

3.2 Lukuinnon edistämisen keinoja

Lukuinnon tai lukumotivaation lisäämiseksi Heikkilä-Halttunen (2016, s. 191–198) ehdottaa lukuisia pieniä keinoja kuten ääneen lukeminen, parityöskentely ja lukupiirit, tekstin toiminnallinen työstäminen sekä erilaisten lukemaan kannustavien kampanjoiden hyödyntäminen. Ääneen lukemisessa Heikkilä-Halttunen pitää lapsen lukumotivaation kannalta merkittävänä, että lapsi saisi lukea jollekulle läheiselle ääneen vähintään kerran päivässä (2016, s. 192). Kouluissa vuorotellen tapahtuvaa ääneen lukemista ei enää juurikaan pidetä oppilaiden kannalta mielekkäänä, mutta sen sijaan pienempien lukuhetkien, esimerkiksi koulussa pareittain tai kotona vanhemmille pidetään hyödyllisenä (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 192). Erityisesti arkoja lukijoita lukukoira voi kannustaa ja motivoida lukemaan, sillä kuuntelijana koira on armollinen, eikä tuomitse virheistä (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 192). Parilukemisessa Heikkilä-Halttunen (2016, s. 192) näkee erityisen hedelmällisenä kahden samantasoisien lukutaidon omaavien lasten väliset lukuhetket, jotka tarjoavat tilaisuuksia yhdessä tapahtuvaan keskusteluun luetusta tekstistä.

Aerila ja Kauppinen kirjoittavat, kuinka peruskoulussa pyritään luokasta toiseen syventämään oppilaiden tekstien tulkintaa sekä laajentamaan heidän lukemiensa tekstien valikoimaa (2019a, s. 58). Erityisesti lukemaan ohjaaminen ja kannustaminen on tehtävä, johon opettajat kiinnittävät huomiota läpi koko peruskoulun (Aerila & Kauppinen, 2019a, s. 58). Kangasharju (2020, s. 181) pitääkin oppilaiden lukemaan kannustamista myös yhtenä kaikkia opettajia koskevana haasteena. Vastaavasti Aerila ja Kauppinen (2019a, s. 14) pitävät tärkeänä, että kouluissa myös tuetaan ja kannustetaan lapsia lukuharrastuksen ja mielekkään lukemisen pariin mekaanisen lukutaidon vahvistamisen lisäksi, vaikka lukeminen koulussa ei välttämättä olekaan täysin vapaaehtoista. Näin ollen juuri lukemaan kannustaminen voidaan nähdä yhtenä kirjallisuuskasvatuksen keskeisenä päämääränä.

Lukumotivaation lisäämiseksi ja mahdollisen pidempiaikaisen harrastuksen synnyttämiseksi on olennaista, että opettaja auttaa oppilaita löytämään itselleen sopivan tasoista lukemista sekä myös varaa riittävästi aikaa itse lukemiselle ja luettujen tekstien käsittelyyn ja niistä keskustelemiseen (Aerila & Kauppinen, 2019a, s. 14). Esimerkiksi erilaiset sarjat tai kirjan pohjalta tehdyt elokuvat voivat toimia lukemaan innostamisen keinoina (Kauppinen & Aerila, 2019b, s.14). Motivaatiota lukemiseen lisää myös teknisen pohjataidon saavuttaminen sekä myöhemmin lukutaidon muuttuminen varmemmaksi ja sujuvammaksi lukemisen myötä, sillä vaivaton lukeminen edistää myös lukemaan ryhtymistä (Aerila & Kauppinen, 2019a, s. 14).

Lukutaidon riittävä kehittyminen mahdollistaa myös lukemisen yhteisölliseen piiriin osallistumisen eri tavoin ja yhteisö voi motivoida oppilasta lukemaan yhteisölle tärkeäksi kokemiaan tekstejä, jolloin myös oppilas kokee osallistuvansa yhteisön toimintaan (Aerila & Kauppinen, 2019a, s. 15). Samalla yhteisön kesken tapahtuva teksteistä keskusteleminen kehittää oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta sekä auttaa oppilasta hahmottamaan lukemansa tekstit osaksi laajempaa kirjallisuuden kenttää (Cloonan, Paatsch & Hutchison, 2020, s. 649). Alakoulun myöhempinä vuosina vertaislukijat alkavatkin usein muodostua kotia ja koulua voimakkaammiksi samaistumisen kohteiksi; tällöin lukemaan innostuneet ja lukemistoa toisilleen vinkkaavat kaveriporukat toimivat luokissa lukuinnon herättelijöinä (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 11–12). Lisäksi yhtenä esimerkkinä lukemaan motivoivista yhteisöistä voi Aerilan ja Kauppinen (2019a, s. 15) mukaan olla vaikkapa peliyhteisö, johon kuuluva nuori saattaa esimerkiksi lukea pelaamiseen liittyviä lehtiä.

Oppilaiden lukuinnon kasvattaminen voi lisäksi tapahtua elämyksellisen kirjallisuudenopetuksen kautta (Kangasharju, 2020, s. 181; POPS, 2014, s. 104). Se tarjoaa oppilaille kokemuksellisuutta, osallisuutta ja elämyksiä, samalla vahvistaen oppilaiden kielen ja mielikuvituksen kehitystä (Kangasharju, 2020, s. 181; POPS, 2014, s. 104). Kangasharju mainitseekin esimerkiksi lukudiplomit yhtenä esimerkkinä lukemaan motivoimaan pyrkivistä työtavoista (2020, s. 181). Lukudiplomin tapaan on lukemaan motivoidessa mahdollista hyödyntää myös esimerkiksi virtuaalisia tai paikan päällä tapahtuvia kirjallisuuskeskusteluja (Kangasharju, 2020, s. 182–183). Näissä kirjallisuuskeskusteluissa voidaan harjoitella esimerkiksi argumentointitaitoja (Kangasharju, 2020, s. 182–183).

Kun etsitään monipuolisia keinoja lasten ja nuorten lukemaan motivoimiseksi, on tärkeää suhtautua avoimesti uusiin ideoihin ja kokeilla uusia kirjallisuudenopetuksen keinoja (Kangasharju, 2020, s. 183). Alakoulussa kirjallisuuskasvatuksen keskiössä tulisi siis olla positiivisten

kirjallisuuteen liittyvien tunnekokemusten saaminen, jonka myötä myös lukumotivaatio kasvaa, samoin kuin into jakaa kokemuksia ja tuottaa uutta luetun pohjalta (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 18).

3.3 Kirjallisuuskasvatuksen työtapoja

Malinen (2019) kuvaa teoksessaan, kuinka huoliin kasvavista eroista lasten lukutaidossa voidaan lähteä pureutumaan erilaisten työtapojen kautta. Malisen mukaan juuri innostavaan lukemiseen on tärkeä kiinnittää huomiota, sillä yhä useammin lapsi valitsee esimerkiksi tietokoneen kirjan lukemisen sijaan. Yhdeksi lasten lukuintoa lisääväksi työtavaksi Malinen ehdottaa keskustelevaa ja vuorovaikutteista lukemismallia, jonka kautta on muun lukemisen ohella mahdollista kehittää ymmärtävää lukemista. Malisen (2019) mukaan tällaisessa lukemismallissa aikuinen voi kiinnittää kirjaa lukiessaan lapsen huomion muun muassa erilaisiin tekemiinsä havaintoihin, sekä välillä pysähtyä kysymään, millaisia havaintoja lapsi on itse tekstistä tehnyt.

Kirjallisuuskasvatuksessa voidaan hyödyntää myös kirjallisuuskeskusteluja tai -esittelyjä lukemaan motivoimiseksi (Kangasharju, 2020). Näiden keskustelujen yhteydessä voidaan harjoitella esimerkiksi yhteisöllistä kirjoittamista ja argumentointia (Kangasharju, 2020, s. 183). Kirjoittamisen ja lukemisen yhteyteen voidaan helposti liittää myös mediataitojen harjoittelua (Kangasharju, 2020, s. 183). Mediataidot kuuluvat osaksi laajaa lukutaitojen käsitystä ja kuuluvat näin osaksi monilukutaidon kehittymistä (POPS, 2014, s. 22–23). Esimerkkinä mediataitojen liittämisestä kirjoittamisen ja lukemisen yhteyteen Kangasharju mainitsee kirja-arvosteluja sisältävään blogiin kirjoittamisen (2020, s. 183). Kirja-arvostelujen kirjoittamisen kautta mukaan voidaan integroida myös vieraita kieliä kirjoittamalla lyhyitä arvosteluja englanniksi tai ruotsiksi (Kangasharju, 2020, s. 183).

Opetuksessa on syytä hyödyntää sekä monipuolisen fiktiivisen kirjallisuuden lukemista, että oppikirjateksteihin paneutumista, ja näitä voidaan myös vertailla keskenään (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 22–23). Erityisesti fiktiivistä kirjallisuutta voidaan hyödyntää laajasti ja tavoitteellisesti eri oppiaineiden yhteydessä, esimerkiksi tunnekasvatuksen näkökulmasta (Kauppinen & Aerila, 2019b). Kauppinen ja Aerilan (2019b) mukaan lukemista ja erilaisia kirjallisuusprojekteja on mielekäästä integroida osaksi muita oppiaineita niin, ettei kirjallisuuskasvatus painotu vain äidinkielen oppitunneille.

Huolimatta siitä, että Kangasharju (2020, s. 183) kannustaa teoksessaan opettajia kokeilemaan avoimesti erilaisia kirjallisuudenopetuksen keinoja, hän pitää myös monia perinteisiä motivoivaan pyrkiviä ja lukutaitoa kehittäviä keinoja hyvinä. Toimivia keinoja lukumotivaation parantamiseksi ja hyviä esimerkkejä kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseksi ovat esimerkiksi erilaiset lukupäiväkirjat, kirjeiden kirjottaminen jollekin kirjan henkilölle, tai kirjan tapahtumien käsitteleminen draaman kautta (Kangasharju, 2020, s. 183). Lisäksi voidaan hyödyntää digiteknologiaa tai syventää lukemista kirjaamalla ylös uusia sanoja, miljöön kuvauksia tai muita vastaavia (Kangasharju, 2020, s. 183).

Grünthal, Hiidenmaa, Routarinne, Satokangas ja Tainio (2019) esittelevät tutkimuksessaan opettajien kirjallisuuskasvatuksessa käyttämiä työtapoja. Tutkimuksesta käy ilmi, että edelleen suosituin tapa käsitellä kirjallisuutta on yksilötehtävien kautta, jota 40 % vastanneista kertoi hyödyntävänsä opetuksessa (Grünthal ym., 2019, s. 168). Seuraavaksi eniten hyödynnettiin yhteisöllistä luetun työstämistä, josta 31 % tapahtui koko luokan kesken ja 27 % ryhmissä (Grünthal ym., 2019, s. 168). Myös Kauppinen ja Aerila (2019b) sekä Malinen (2015) tuovat Grünthalin ja kollegoiden (2019) tapaan esille yhteisöllisen käsittelyn ja kirjallisuutta käsittelevien tehtävien käytön merkityksen muiden kirjallisuuskasvatuksen työtapojen rinnalla.

Edellisessä luvussa mainitsin jo joitakin Heikkilä-Halttunen (2016) teoksessaan listaamia menetelmiä, joita voidaan hyödyntää kirjallisuuskasvatuksessa lapsen lukuinnon herättämiseksi. Malisen (2019) tapaan myös Heikkilä-Halttunen (2016) pitää ääneen lukemista merkittävänä työtapana ja hän korostaa myös Grünthalin ja kollegoiden (2019) tapaan parilukemisen ja lukupiirien hyötyjä kirjallisuuskasvatuksessa. Myös kirjavinkkaukset ja luetun työstäminen erilaisten toiminnallisten menettelyjen, kuten vaikka draaman tai sanoilla riittelyn kautta, voivat toimia mielekkäinä tapoina työstää kirjallisuutta (Heikkilä-Halttunen, 2016). Kauppinen ja Aerila pitävät juuri perinteistä, monipuolisten kirjojen ja tekstien vinkkaamista opettajan tai kirjaston työntekijän toimesta oppilaiden lukumotivaation kannalta merkittävänä (2019b, s. 13–14). Mukaan voidaan samalla sisällyttää esimerkiksi sarjakuvia ja monen tyyppisiä kirjasarjoja, joiden avulla voidaan houkutella kirjojen pariin erityyppisiä oppilaita (Kauppinen & Aerila, 2019b). Lähikirjaston ja kirjastojen palvelujen hyödyntäminen osaksi kirjallisuuskasvatusta ja lukemista tukevatkin lapsen lukuharrastusta (Kauppinen & Aerila, 2019b). Kauppinen ja Aerila (2019b, s. 13) näkevätkin erilaisten lukemaan kannustavien tempauksien kuuluvan olennaiseksi osaksi kirjallisuuskasvatuksen työtapoja. Koko koulun tasolla tapahtuvat tempaukset voivat motivoida laajasti eri-ikäisiä lukijoita oppilaista opettajiin lukemisen pariin (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 13).

Opettaja voi opetuksessaan hyödyntää digitaalisia alustoja ja esimerkiksi audiovisuaalisia tekstejä osana kirjallisuuskasvatusta (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 21). Digitaalisten alustojen myötä mukaan voidaankin ottaa esimerkiksi omien kuvakirjojen tai kirjatrailerien tekeminen, tai vaikkapa luetun pohjalta tapahtuva animaation tekeminen osaksi opetusta (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 21). Myös Cloonan ja kollegat (2020) pitävät perinteisen tekstien ryhmissä työstämisen lisäksi tärkeänä, että huomiota kiinnitetään myös luetun kriittiseen tarkasteluun. He esittävät digitaalisten laitteiden käytön tukevan tekstien työstämistä ja pitävät toimivana tapana ryhmissä tapahtuvan digitaalisen- ja suullisen esitelmän tekoa luetun pohjalta (Cloonan ym., 2020). Tämä mahdollistaa luetun käsittelemisen kirjoittamisen ja keskustelun kautta, jolloin esiin nousevat oppilaiden aiemmat tiedot aiheesta sekä kyetään käsittelemään ja nostamaan esiin esimerkiksi teksteissä esiintyviä teemoja (Cloonan ym., 2020).

Grünthal kollegoineen pitää erityisen tärkeänä kirjallisuuskasvatuksen osalta, että lukemisen lisäksi luettua myös ylipäättään käsiteltäisiin jollain tapaa (2019, s. 175). Luetun käsittelyyn Grünthal ja kollegat (2019, s. 175) pitävät erityisesti oppilaiden keskinäistä keskustelua hyödyntäviä lukupiirejä, joissa oppilaat lukisivat ja käsitelisivät yhdessä samaa teosta, mielekkäänä ja motivoivana työtapana. Kirjallisuuskasvatuksen työtapojen valinnassa korostuvatkin juuri mielekkyys, valinnanvapaus sekä lukuinnon herättely (Grünthal ym., 2019; Heikkilä-Halttunen, 2016; Kauppinen & Aerila, 2019b).

4. Kirjallisuuskasvatus kielitietoisuuden ja monilukutaidon kehittäjänä

Aiemmissa luvuissa olen pyrkinyt määrittelemään mitä kielitietoisuudella ja monilukutaidolla koulun kontekstissa tarkoitetaan sekä käsittelemään niiden välistä yhteyttä. Lisäksi olen pyrkinyt pohjustamaan kirjallisuuskasvatusta lukemaan motivoivana menetelmänä. Seuraavissa alaluissa käsittelen tarkemmin sitä, miten kirjallisuuskasvatuksella voidaan tukea kielitietoisuuden ja monilukutaidon kehittymistä. Paneudun tähän hieman myös S2-oppilaiden sekä monikuluttuuruuden ja monikielisyyden näkökulmasta. Sekä kielitietoisuuteen että monilukutaidon kehitykseen liittyviä tavoitteita kuuluu POPS:issa (2014) äidinkielen- ja kirjallisuuden opimäärän alle, jolloin kirjallisuuden opetuksen ainakin tulisi kohdata kielitietoisuutta ja monilukutaitoa korostavien tavoitteiden kanssa.

4.1 Kielitietoisuus ja kirjallisuuskasvatus toisiaan tukemassa

Arja Kangasharju (2020) käsittelee artikkelissaan kielitietoisuutta erityisesti lukemisen näkökulmasta. Kangasharju painottaa, että on tärkeä muistaa, että monipuolisen ja sujuvan lukutaidon kehittäminen on kielitietoisen opetuksen keskiössä: oppilaiden tulisi kyetä ymmärtämään ja tuottamaan monipuolisia tekstejä, joiden keskiössä kieli on (2020, s. 175–176). Aiemmissa luvuissa käsittelin kielitietoisuuden ja monilukutaidon yhteyttä, ja kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta näitä tarkasteltaessa kietoutuvat ne jatkuvasti yhteen laajan tekstikäsitteilyn muodossa. Oppilaat tarvitsevatkin monipuolista lukutaitoa, joka taipuu näihin tarpeisiin ja auttaa heitä kehittämään laajempaa sanavarastoa sekä tuottamaan ja kriittisesti arvioimaan erilaisia tekstilajeja (Kangasharju, 2020, s. 176).

Olson (2009) käsittelee artikkelissaan lukutaidon merkitystä ja sivuaa samalla kielellistä tietoisuutta. Olson palaakin lukutaidon käsitteen osalta siihen, kuinka suuri merkitys lukutaidolla on sosiaalisissa suhteissa ja kuinka tiiviisti lukeminen ja kirjoittaminen ovat yhteydessä toisiinsa (2009). Lukutaidon rooli on esimerkiksi merkittävä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa sen lisäksi, että se mahdollistaa pääsyn käsiksi laajaan määrään informaatiota (Olson, 2009, s. 3). Olsonin mukaan lukutaito toimii sekä muistin jatkeena kirjoittamisen ja lukemisen kautta, että mahdollistaa informaation laajan käsittelemisen (2009). Lukutaidon kautta myös lapsen kielellinen tietoisuus, johon kuuluu muun muassa tietoisuus lauseiden muodostumisesta, kasvaa ja kehittyy (Olson, 2009). POPS:issa (2014, s. 103) listataan, kuinka äidinkieli ja kirjallisuus opimäärällä sekä kielikasvatuksella pyritään mahdollistamaan oppilaiden kielen käyttöä erilaisissa tilanteissa. Tällä pyritään vahvistamaan oppilaiden kielitietoisuuden ja monilukutaidon

kehittymistä sekä mahdollistamaan eri kielten luonnollinen käyttö rinnakkain (POPS, 2014, s. 103).

Kangasharju (2020, s. 179) korostaa, kuinka kielitietoinen opetus ja monipuolisen lukutaidon kehittäminen ei kuitenkaan saa jäädä vain kieliaineiden opettajien vastuulle. Kangasharjun artikkelia tarkastelemalla voidaan huomata, kuinka hyödynnettäessä erilaisten tekstien lukemista kielitietoisuuden opetuksen välineenä, ei lukemista tarvitse rajoittaa vain esimerkiksi kaunokirjallisuuteen ja artikkeleihin, vaikka näilläkin on tietysti kirjallisuuskasvatuksessa ja kielitietoisuudessa opetuksessa oma merkittävä paikkansa. Kangasharju kuvaakin, kuinka kielitietoisessa koulussa on opettajien välisessä yhteistyössä ja yhdessä toteutettavissa projekteissa mahdollista tutustuttaa oppilaita monipuolisesti eri oppiaineisiin liittyviin erilaisiin tekstilajeihin (2020, s. 179). Esimerkkeinä erilaisista käsiteltävistä teksteistä voivat kaunokirjallisuuden lisäksi olla esimerkiksi kotitalouden opetuksessa reseptit, käsityölehtien kolumnit, sekä vaikka ruotsin tunnilta läpikäydyt uutiset (Kangasharju, 2020, s. 180). Kun tekstilajeja valitaan ja luetaan monipuolisesti eri oppiaineiden tunneilla tai oppiaineiden välisessä yhteistyössä, ei lukutaitoon panostaminen ja kirjallisuuskasvatus jää vain ja ainoastaan äidinkielen opettajien vastuulle (Kangasharju, 2020).

Kielitietoisuus voidaan nähdä yhtenä olennaisena osana kielikasvatusta, jonka tehtävänä on korostaa kielellisiä oikeuksia (Mattila, 2015). Mattila käsittelee kielikasvatusta eurooppalaisena tehtävänä, nostaen esiin sekä eurooppalaista että suomalaista opetussuunnitelmakeskustelua koskevia diskursseja, joissa korostetaan kielitietoisuuden ja -kasvatuksen roolia opetuksessa. Mattila (2015) korostaa Euroopan neuvoston vaikutusta toimijana, joka on vaikuttanut merkittävästi kielikasvatuksen merkityksen kasvamiseen, ja osaltaan myös jäsenmaiden opetussuunnitelmien sisältöön. POPS (2014) sisältää lukion opetussuunnitelman tavoin kielikasvatusta tukevia tekijöitä, kuten kielitietoisuutta ja monilukutaitoa koskevia tavoitteita.

Mattilan (2015) mukaan Euroopan neuvosto korostaa yhä enemmän kielellisen monimuotoisuuden säilyttämistä, sekä kulttuurien välisen dialogin lisäämistä yhtenä vieraiden kielten opetuksen tehtävänä. Euroopan neuvoston suositus korostaa, kuinka sekä opettajan, että oppilaan on kyettävä havaitsemaan koulussa käytettävän yleiskielen ja oppiaineiden kielten väliset erot puhekieleen (Mattila, 2015). Opettajan tehtävänä onkin auttaa oppilaita havaitsemaan näitä erilaisten kouluympäristössä käytettävien kielten välisiä eroja (Mattila, 2015). Muun muassa POPS (2014, s. 103–104) listaa kielikasvatuksen yhdeksi äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteista, joihin kuuluu muun muassa kielitietoisuuden tukeminen ja kehittäminen. Kirjallisuuden

ja sanataiteen kautta tuetaan oppilaiden laajaa tekstikäsitystä ja hyödynnetään oppilaiden ikäkaudelle tyypillisiä tekstilajeja (POPS, 2014, s. 103–104). Kirjallisuuden opetuksen ja lukemisen kautta tuetaan oppilaan kielellisen ilmaisun mahdollisuuksia, laajennetaan käsitystä muista kulttuureista ja hyödynnetään oppilaiden ikätasolle sopivia tekstejä lukuinnon syöttämiseksi (POPS, 2014, s. 103–104).

Kauppisen ja Aerilan (2019b, s. 14) mukaan on tärkeää, että kirjallisuuskasvatus tuo kokemuksia laajasti erityyppisistä teksteistä, ja että monipuolista lukemista saadaan äidinkielen tuntien lisäksi myös muissa oppinaineissa. Opettajalta onnistunut ja motivoiva kirjallisuuskasvatus vaatii tiedon lisäksi myös asennetyötä, jotta opettajan oma lukijuus ja suhde lukemiseen tulee ilmi ja toimii positiivisena kannustimena myös oppilaille (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 14–15). Kirjallisuudella on mahdollisuuksia toimia osana laaja-alaista oppimista ja eheyttäviä oppimiskokonaisuuksia, kun sitä käytetään luontevasti osana eri oppiaineiden toimintaa ja sen lähtökohtana (Kauppinen & Aerila, 2019b, s. 17). POPS:issa (2014) monilukutaito on osa laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia ja näin ollen myös kielitietoisuus liittyy siihen läheisesti. Kauppinen ja Aerila (2019b) pitävät kirjallisuuden mahdollisuuksia opetuksen välineenä sekä toiminnan ja kasvun ohjaajana käytännössä rajattomina.

Latomaa (2013, s. 119) käsittelee artikkelissaan, kuinka kirjallisuutta voitaisiin kouluissa käyttää hyväksi niin, että sen avulla kyettäisiin tukemaan oppilaiden kielitietoisuuden kehittymistä niin kielellisestä moninaisuudesta kuin monikulttuurisuudestakin. Latomaa mukaan, kun kielitietoisuus nähdään paitsi tietoisuutena kielen rakenteista, mutta myös ymmärryksenä puhuttujen kielten moninaisuudesta, osoittautuvat esimerkiksi äidinkielen oppikirjat usein riittämättömiksi opettamaan oppilaille kielten arvostamista (2013, s. 122–123). Sen sijaan Latomaa näkee kaunokirjallisuuden roolin merkittävänä kielitietoisuuden opetuksen välineenä, jolla voidaan saada lapset tietoisiksi muista kielistä tai kielioloista (2013, s. 123). Kaunokirjallisuudessa esimerkiksi useampia kieliä sisältävät tekstit tai vaikka useampaa kieltä puhuvat henkilöhahmot voivat toimia kielitietoisuuden lisääjinä (Latomaa, 2013).

Kaunokirjallisuus tarjoaa oppilaille välineitä samaistua ja tutustua eri kielten kohtaamista kuvaaviin tapahtumiin, joihin he törmäävät myös tosielämässä (Latomaa, 2013, s. 144). Koulu tarjoaa lapsille ympäristön, jossa kieli on erityisen näkyvästi läsnä arjessa ja tietoisuus kielestä niin rakenteiden, kuin kielellisen moninaisuudenkin näkökulmasta korostuu (Latomaa, 2013). Kielitietoisessa koulussa opettaja tukee oppilaiden mahdollisuutta hyödyntää monikielisyytään ja auttaa sanoittamaan omaa osaamistaan, kiinnittäen oppilaiden huomion myös siihen, mitä

kieli oikeastaan on ja mitä sillä voi tehdä (Latomaa, 2013). Hyödyntämällä kirjallisuutta, jossa kuvataan kielen oppimista tai leikitellään esimerkiksi suomen kielellä tai monikielisyydellä, on mahdollista parantaa oppilaiden ymmärrystä kielestä ja sen ilmaisuvoimasta (Latomaa, 2013, s. 145). Kielitietoinen kirjallisuuden hyödyntäminen opetuksessa tarjoaa niin yhtä kieltä osavalle kuin monikielisellekin oppilaalle mahdollisuuden herkistyä kielelle ja syventää ymmärrystään kielistä sekä löytää samaistumisen kohteita (Latomaa, 2013, s. 145).

4.2 Monikulttuurisuus ja S2 kirjallisuuskasvatuksessa

Tässä alaluvussa käsittelen tarkemmin monikulttuurisuuden, monikielisyyden ja S2-opetuksen roolia kielitietoisessa ja monilukutaidon kehitykseen tähtäävässä opetuksessa, sekä miten kirjallisuuskasvatusta voidaan niiden näkökulmasta hyödyntää.

Monikielisyyden lisääntyessä luokahuoneissa aletaan monikulttuuriin seikkoihin myös kirjallisuudessa kiinnittää yhä enemmän huomiota (Aerila & Kauppinen, 2019a). Huomio kiinnittyy erityisesti siihen, kenen näkökulmista tilanteet ja esimerkiksi monikulttuurista maailmaa esittävät ympäristöt kuvataan (Aerila & Kauppinen, 2019a, s. 72). Aerila ja Kauppinen (2019a, s. 71–74) korostavat kirjallisuuden merkitystä kulttuurisidonnaisena tuotteena, johon heijastuu aina ideologisia, kirjoitusajankohtaan, ilmapiiriin, arvoihin sekä moniin muihin seikkoihin liittyviä tekijöitä. Yhdessä nämä erilaiset tekijät vaikuttavat kirjailijan tekemiin kielellisiin valintoihin niin kuvailuissa kuin esineiden ja henkilöiden nimissä (Aerila & Kauppinen, 2019a, s. 71). Valtaväestöön kuuluville erilaisten vähemmistöjen aliedustus ei välttämättä ole merkittävä tai huomionarvioinen asia, mutta vähemmistöön kuuluvan lapsen tai nuoren näkökulmasta voi olla ikävää huomata, ettei hänelle ole kirjoissa tarjolla samanlaista samaistumisen kohdetta kuin valtaväestön lapsille (Aerila & Kauppinen, 2019a, s. 74). Näiden edellä mainittujen seikkojen valossa on hyvä pohtia sitä, millaista kieltä esimerkiksi lastenkirjoissa esiintyy, sekä millaisista hahmoista ne kertovat ja millaiset hahmot tai asiat jäävät kerronnan ulkopuolelle (Aerila & Kauppinen, 2019a, s. 71).

Aerilan (2013) mukaan monikulttuurisuuskasvatus voi kuulua osaltaan mielekkääksi osaksi kirjallisuuskasvatusta. Sen tavoitteena voidaan pitää monikulttuurisuuden näkyväksi tuomista ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen edistämistä (Aerila, 2013, s. 150). Käsiteltäviä teemoja voivat olla muun muassa tasa-arvoon, syrjintään tai kulttuurien välisiin eroihin tai yhtäläisyyksiin liittyvät aiheet (Aerila, 2013, s. 151). Aerila näkee kaunokirjallisuuden sopivan monikult-

tuurissuden teemojen käsittelyyn erityisen hyvin, sillä sen kautta on mahdollista eläytyä ja tutustua vieraisiin kulttuureihin sekä omassa yhteiskunnassa esiintyvään monikulttuurisuuteen, kuten erilaisiin kieli- ja kulttuurivähemmistöihin (2013). Toisaalta kaunokirjallisuudella voi osaltaan olla myös etäännyttävä vaikutus, jolloin lukijan on helpompi keskustella aiheista, joihin samaistuu tai omista tunteistaan, mikä voi olla erityisen hedelmällistä myös monikulttuurisuuden näkökulmasta, jos käsittelyyn otetaan vaikeita aiheita (Aerila, 2013, s. 151). Aerila ja Kauppinen katsovatkin, että kirjallisuuskasvatuksessa opettajien tulisi kiinnittää aivan erityistä huomiota lapsille tarjottaviin samaistumiskohtiin, kun valitaan eri kulttuuripiirejä käsittelevää kirjallisuutta (2019a, s. 74).

Aerilan ja Kauppisen mukaan (2019a, s. 72) opettajien olisi tärkeää suomenkielisen kirjallisuuden lisäksi kiinnittää huomiota siihen, että oppilaat saisivat luettavakseen kirjallisuutta myös omalla äidinkielellään. Tarjoamalla monikielistä kirjallisuutta tulee erilaisten kielten ja kulttuurien tasavertainen asema näkyväksi (Aerila & Kauppinen, 2019a, s. 72). Opettajan tehtävänä on kirjallisuuskasvatuksessa myös auttaa oppilaita ja heidän vanhempiaan löytämään arvostusta omalle kielelleen ja auttaa oppilaita löytämään luettavaa äidinkielellään (Aerila & Kauppinen, 2019a, s. 72; Latomaa, 2013). Omankielisen kirjallisuuden lukemisella on monia positiivisia vaikutuksia niin lapsen oman identiteetin kehittymiseen kuin kielitietoisesta näkökulmasta lapsen oman äidinkielen sekä suomen kielen taitojen kehittymiseen (Aerila, 2013, s. 150; Aerila & Kauppinen, 2019a, s. 72; Latomaa, 2013). Samalla myös luova ajattelu ja päättelytaidot kehittyvät (Aerila, 2013; Aerila & Kauppinen, 2019a; Latomaa, 2013). Haasteeksi voi kuitenkin muodostua lapsen omankielisen kirjallisuuden löytäminen tai Suomessa kasvaneen lapsen mahdollinen vaikeus löytää samaistumiskohtia vanhempiensa kotimaan kirjallisuuden teemoista (Latomaa, 2013).

Usein oppilailla on hallussaan erilaisia taitoja ja tietoja, jotka eivät tule koulussa näkyviin (Kajasto, 2015). Tällaista toisinaan jopa näkymätöntä osaamista voivat olla monikielisten oppilaiden oma äidinkieli tai kotona puhutut muut kielet (Kajasto, 2015, s. 92). Kajaston mukaan olisiikin tärkeää ja opetussuunnitelman mukaista tuoda oppilaiden monikielisyyttä näkyväksi koulun ympäristössä (2015, s. 92). Monikielisyyden tukeminen ja tunnistaminen kuuluukin osaltaan kielitietoisien koulun tehtäviin; tästä kirjoitetaan muun muassa Opetushallituksen julkaisussa (Kuukka & Rapatti, 2017, s. 7). Julkaisussa kuvataan kuinka kielitietoisessa koulussa oppilaiden ja henkilökunnan käyttämiä kieliä arvostetaan opetuksessa, ja niitä tuodaan myös näkyviksi luontevasti oppitunneilla kieliin liittyvistä asenteista keskustellen (Kuukka & Rapatti, 2017, s. 7). Erityisen tärkeää on antaa oppilaille mahdollisuuksia käyttää ja laajentaa omia

kielellisiä resurssejaan ja samalla kehittää myös opettajien kielellistä tilannetajua yhdessä oppilaiden kanssa (2017, s. 7). Kuukka ja Rapatti kuvaavat myös erilaisia konkreettisia kielitekoja, joita kouluissa tulisi toteuttaa kielitietoisien käytänteiden lisäksi (2017, s. 7). Näitä ovat muun muassa eri kielten esitteleminen ja kieliviikkojen tai kuukausien viettäminen ja näiden näkyminen esimerkiksi koulun nettisivuilla (Kuukka & Rapatti, 2017).

Monikielisessä ja kielitietoisessa luokassa tehtävien tulisi olla riittävän haastavia kaikille oppijoille heidän omalla kognitiivisella tasollaan niin, että oppilaat kykenisivät hyödyntämään aiemmin oppimaansa sekä käyttämään aiempia tietojaan hyödyksi (Aalto & Mustonen, 2020, s. 110). Aallon ja Mustosen mukaan kielitietoisiin käytänteisiin kuuluu oleellisena osana tiedon rakentaminen juuri vuorovaikutuksen kautta mielekkäänä yhteisenä prosessina (Aalto & Mustonen, 2020, s. 110). Tärkeää on heidän mukaansa oppilaan oman toimijuuden kehittäminen ja kielenkäytön rohkaiseminen oppilaan omia arkikokemuksia hyödyntäen (2020, s. 110). Tällaisessa vuorovaikutuksellisessa oppimisessa tukea tarjoavat sekä opettajat että toiset oppilaat (Aalto & Mustonen, 2020, s. 110). Pohjimmiltaan Aalto ja Mustonen siis kokevat kielitietoisien pedagogiikan pohjautuvan laajaan ymmärrykseen oppimisen luonteesta ja kielen roolista oppimisessa (2020, s. 110).

Kajasto (2015, s. 92) ja Onniselkä (2015) korostavat, kuinka tärkeässä roolissa kielitietoisuuttaan kehittämään pyrkivät opettajat ovat koulujen muuttuessa yhä monikielisimmiksi ja kulttuuriselta kentältään moninaisemmiksi. Aallon ja Mustosen (2020, s. 110) mukaan opettajan ohjatessa oppimista tulisi huomio suunnata erityisesti erilaisiin oppimisen taitoihin sekä siihen, miten kieltä erilaisissa tilanteissa käytetään. Opettajan tulisikin erityisesti kiinnittää huomiota siihen, millaisia arvoja hän puheensa ja kielellisten valintojensa kautta välittää esimerkiksi vähemmistöjen asemasta (Latomaa, 2013; Onniselkä, 2015). Aalto ja Mustonen käsittelevätkin oppimista osana oppilaan tiedon rakentamista ja sitä, kuinka kieli on keskeisessä osassa tätä kaikkea (2020, s. 110). Latomaa (2013) kokee, että lasten- ja nuortenkirjallisuuden potentiaalia kielitietoisuuden kehittämiseksi olisi syytä tutkia enemmän suomalaisessa kontekstissa, sillä tällaista tutkimusta ei vielä juurikaan ole.

Erityisesti S2 -opetuksessa on tärkeä huomioida, että jokainen oppilas tulee erilaisesta kielitaustasta ja oppilaiden haasteet liittyvät eri osa-alueisiin, kuten sanastoon tai lukutaidon sujuvoittamiseen (Köngäs & Noras, 2015, s. 80). Joskus oppilaan sanasto saattaa olla vähäistä tai yksipuolista niin omalla äidinkielellään kuin suomen kielessäkin (Köngäs & Noras, 2015, s. 80). Köngäs ja Noras painottavat eriyttämisen merkitystä erityisesti S2-oppilaille suunnatussa

kielikasvatuksessa (2015, s. 81). S2-oppilaita tukevia kielitietoisia työtapoja ovat muun muassa äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä muissa oppiaineissa oppilaiden tasolle sopivien monipuolisten ja erilaisten tekstilajien hyödyntäminen opetuksessa (Köngäs & Noras, 2015). Tärkeää on vuorovaikutteisesti käsitellä esimerkiksi tekstien ymmärtämistä, tulkintaa ja käsitteistöä (Köngäs & Noras, 2015).

Tukia, Aalto & Mustonen (2007) korostavat erityisesti S2-opetuksessa lukustrategioiden ja tekstinymmärtämisen taitojen opetteluun panostamista. Opettajien olisikin tärkeä auttaa erityisesti S2-oppilaita kehittämään tekstin ymmärtämisen taitoja lukiessaan niin, että oppilas kykenee tekemään tekstistä tulkintoja, päätelmiä ja ennakoiteja (Tukia ym., 2007). Oppilas voikin tehdä näitä tulkintoja esimerkiksi kuvien ja kontekstin avulla, vaikka hänen kielitaitonsa ei riittäisikään koko tekstin lukemiseen tai hän ei ymmärtäisi kaikkia sanoja (Tukia ym., 2007). Eriytyisen tärkeää olisi, että opettaja kykenee ohjaamaan lapsen huomiota ydinsanojen ja käsitteiden ymmärtämiseen, jolloin oleellinen sisältö luetusta välittyy ja asioiden välisten yhteyksien hahmottaminen on helpompaa (Kuukka, 2009; Tukia ym., 2007). Oppilaille voidaan esimerkiksi tarjota sanalistoja lukemisen tueksi (Kuukka, 2009, s. 17).

S2-oppilaille suositeltavissa teksteissä korostuu usein yksikielinen- tai yksikulttuurinen maailmankuva huolimatta siitä, että S2-oppilaat ovat usein monikielisiä tai -kulttuurisia (Latomaa, 2013, s. 138). S2-oppilaille suunnatulla kirjallisuudella tunnutaankin usein pyrkimään välittämään kuvaa suomalaisesta yhteiskunnasta yksikielisenä sen sijaan, että oppilaille tarjottaisiin kirjoja, joissa näyttäytyy lapsille tuttu monikielinen todellisuus (Latomaa, 2013, s. 138–139). Latomaa (2013, s. 139) yhtyy tekstissään Nummelan ajatuksiin nostaen esiin samaistumiskohteita tarjoavan kirjallisuuden merkityksen, jolloin luettu motivoi lasta ja tarjoaa hänelle elämyksiä, oli luettu teksti sitten hänen äidinkieltään tai jotain vierasta kieltä. Latomaa (2013, s. 139) pitää myös tärkeänä, että nuortenkirjallisuudella voidaan vaikuttaa muun muassa yhteiskunnan monikielisyyttä koskeviin asenteisiin ja luoda myönteistä kieli-ilmapiiiriä.

Toisaalta Latomaa (2013, s. 118) kritisoi myös S2-termiä sen suomen kielen taidon puutteellista osaamista korostavan sävyn vuoksi. Latomaa näkee hedelmällisempänä vaihtoehtona oppilaiden kutsumisen ennemmin monikieliseksi, jolloin jo nimityksen avulla on mahdollisuus tuoda esiin lasten ja nuorten kielellistä rikkautta voimavarana. Myöskään Kuukka (2009, s. 15) ei pidä käsitteestä monikulttuurinen koulu. Hän näkee mahdollisena määritellä käsitteen niin, että siitä tulee järkevä käyttää, mutta toisaalta hän myös korostaa, että koulu on aina tietyllä tapaa moni-

kulttuurinen, sillä toinen vaihtoehto yksikulttuurinen ei ole paikkansa pitävä käsite, kun huomioidaan kaikki koulun kulttuuriin vaikuttavat tekijät (Kuukka, 2009, s. 15). Kuukka pitääkin ihmisiä kunnioittavaa koulua monikulttuurista koulua mielekkäämpänä ilmaisuna (2009). Kunnioittavassa koulussa erilaisuuden salliminen korostuu (Kuukka, 2009, s. 15). Toisaalta Kuukka (2009) ei kuitenkaan näe tarvetta erityisesti tukea oppilaan omaa kulttuuria, sillä sitä ei opettaja ulkopuolisena henkilönä pysty määrittelemään. Näin ollen kielitietoisessa koulussa oppilaalle on tärkeämpää antaa tilaa määritellä ja kertoa itse omasta kulttuuristaan sen verran, kuin tahtoo (Kuukka, 2009).

4.3 Monilukutaito ja monipuoliset tekstit kirjallisuuskasvatuksen lähtökohtina

Äidinkielen ja kirjallisuuden näkökulmasta monilukutaidon alle liittyy moninaisia tekstilajeja ja niiden lukutaitoja (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015, s. 14). Esimerkkeinä voidaan mainita kuvan-, median-, kulttuurin- ja digitaalinen lukutaito (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015, s. 14). Äidinkielen opetuksessa luku- ja kirjoitustaito voidaan monilukutaidon käsitteen kautta katsoa olevan kulttuurinen, yksilöllinen ja yhteisöllinen identiteetin muodostusta tukeva taito (Harmanen, 2016, s. 18). Samalla monilukutaitoon sisältyvien kompetenssien harjoittelu lisää myös opiskelu-, vuorovaikutus- ja arjenhallinnan taitoja (Harmanen, 2016, s. 18). Harmasen mukaan monipuolisiin teksteihin tutustuminen tukee oppilaan kykyä arvioida kriittisesti luke- maansa myös kulttuurisen lukutaidon kautta (2016). Äidinkielen oppitunnit tarjoavat samalla hyviä tilaisuuksia ääntä, sanoja, kuvia ja muita tekstilajeja yhdistelevien kokonaisuuksien tul- kintaan ja käsittelyyn (Harmanen, 2016). Monipuolisten tekstien tarkastelu auttaa oppilasta ha- vaitsemaan, että teksteillä on erilaisia tavoitteita, ominaispiirteitä ja käyttötilanteita ja myös tekstien kontekstit vaihtelevat (Harmanen, 2016). Harmanen näkee tekstilajien opetuksen mie- lekkääksi integroinnin ja eheyttävän opettamisen kautta, jonka äärellä oppilaita voidaan kan- nustaa keskustelemaan, kirjoittamaan yhdessä sekä arvioimaan lähdemateriaalia kriittisesti (2016, s. 18–19). Tietoisuus kielellisestä ja kulttuurisesta moninaisuudesta tukee laaja-alaisten lukutaitojen kehittymistä (Palsa ym., 2019, s. 46).

Monilukutaidon keskeisessä osassa yhdistyvät laaja tekstikäsitys ja multimodaalisuus (Räsä- nen, 2019, s. 20). Multimodaalisuudella tarkoitetaan erilaisia tapoja esittää asioita esimerkiksi eri oppiaineissa, siihen kuuluu siis tieteidenvälisyys sekä monikieliset esitystavat (Räsänen, 2019, s. 20). Multimodaalisuuteen kuuluu myös olennaisena osana moniaistillisuus, jolloin

haasteeksi muodostuu usein lukuisten erilaisten kieli- ja symbolijärjestelmien luonteva hyödyntäminen kaikissa oppiaineissa (Räsänen, 2019, s. 20). Multimodaalisuudessa monilukutaitoinen osaa ohjata toimintaansa järkevästi muutokieleltään erilaisten tekstien parissa (Luukka, 2019, s. 36).

Yelland (2018) kokoaa artikkelissaan yhteen australialaisissa kouluissa toteutetun tapaustutkimuksen tuloksia. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opettajien oppilaille järjestämät multimodaaliset oppimateriaalit tukivat matalista sosioekonomisista taustoista tulevien 4–8-vuotiaiden lasten monilukutaidon kehittymistä (Yelland, 2018). Tutkimuksessa teknologiaa käytettiin muun muassa iPadien muodossa muiden oppimateriaalien tukena ja niitä täydentävinä (Yelland, 2018). Tutkimuksessa havaittiin, että iPadit toimivat multimodaalisessa työskentelyssä ja kehittivät lasten monilukutaitoa sekä auttoivat heitä ilmaisemaan luovuuttaan (Yelland, 2018, s. 856). Monilukutaidon kehitystä tuettiin muun muassa hyödyntämällä monipuolisia tekstejä ja digitaalisia sovelluksia niin, että lapset saattoivat esimerkiksi digitaalisesti käsitellä tekstejä luomalla omia kirjojaan Book Creator -sovelluksen avulla (Yelland, 2018, s. 854). Drewry, Cumming-Potvin & Maor (2019) tutkivat Yellandin tavoin monilukutaidon kehittymistä monipuolisia ja multimodaalisia keinoja hyödyntämällä. Myös Drewry kollegoineen havaitsi erilaisten digitaalisten sovellusten käytön hyödyn tekstien käsittelyssä, ja oppilaat käyttivät esimerkiksi digitaalisten kirjatrailereiden tekoa apuna kirjallisuuskeskustelussa (2019, s. 64). Tutkimuksessa oppilaat kuuntelivat aluksi äänikirjaa, jonka pohjalta toteutetun keskustelun kautta myös kirjatrailerit rakennettiin (Drewry ym., 2009).

Luukan (2019, s. 34) mukaan monilukutaito onkin kykyä tuottaa ja tulkita erilaisia tekstejä, sekä arvioida, tuottaa ja muokata tietoa erilaisissa muodoissaan erilaisia välineitä hyödyntäen. Määritelmä pohjautuu englanninkielisiin termeihin *multiliteracy* ja *multiliteracies*, joiden määritelmät ovat moninaisia (Luukka, 2019, s. 34; Palsa, Pekkala & Salomaa, 2019, s. 43). Näille määritelmille yhteistä on, että monilukutaito nähdään muun muassa digitaalisia oppimisympäristöjä hyödyntävänä ja joustavasti monimuotoisia tekstejä käyttävänä toimintana (Luukka, 2019, s. 34). Myös ajattelun ja tiedonhallinnan taitojen tukemista korostetaan (Luukka, 2019, s. 34).

Lotherington (2007) kuvaa artikkelissaan, kuinka kanadalaisessa koulussa Torontossa toteutettiin monilukutaitoa ja monikielisyyttä tukeva lasten kirjoittamisprojekti, jossa tarkoituksena oli uudelleenkirjoittaa perinteisiä satuja lasten omista lähtökohdista käsin. Tällainen tutkimus toi-

mii yhtenä hyvänä esimerkkinä monilukutaitoa, kielitietoisuutta ja monikulttuurisuutta edistävästä projekteista, joita oppilaiden kanssa voidaan toteuttaa. Tutkimus toteutettiin yhteisenä projektina koulun ja York Universityn tutkijoiden, sekä opettajien kanssa (Lotherington, 2007, s. 241). Lotheringtonin mukaan projektissa pyrittiin samalla sekä kasvattamaan lasten kielellistä tietoisuutta että tukemaan lasten kotikieliä ja toisaalta englannin kielen oppimista toisena kielenä.

Alakoulussa toteutetussa projektissa lasten tehtävänä oli kirjoittaa uudelleen omista lähtökohdistaan käsin jokin opettajan valitsema ja esittelemä perinteinen satu, joka tutkimuksen ensimmäisessä osiossa oli tarina Kultakutrista ja kolmesta karhusta (Lotherington, 2007, s. 244). Lapset tuottivat uuden version sadusta omista kiinnostuksen kohteistaan, kulttuurisesta ja kielellisestä taustastaan käsin (Lotherington, 2007, s. 244). Tarinat tuotettiin digitaalisia apuvälineitä ja monipuolisia tekstilajeja hyödyntäen, ja lasten tarinoissa seikkaili esimerkiksi avaruusolentoja tai hai ja kolme kultakalaa (Lotherington, 2007, s. 241–244). Projektin tavoitteena oli kyetä tuomaan mukaan tarinoita erilaisista kulttuurisista taustoista käsin sekä hyödyntää lasten omia kotikieliä (Lotherington, 2007, s. 242). Samalla harjoiteltiin erilaisia multimedian käyttötapoja (Lotherington, 2007). Sen lisäksi, että Lotherington (2007) kertoo projektin edistäneen edellä kuvattuja tavoitteita, samalla käsiteltiin perinteisiä satuja kielitietoisuutta ja monilukutaitoa tukevan työskentelytavan kautta. Haasteelliseksi projektissa koettiin eri kielitaustoista tulevien oppilaiden epätasainen tuki, riittävän laajan kieltenopettajien avun saaminen sekä projektin tukena käytettyjen käännösohjelmien ja käännösten ajoittainen huono taso (Lotherington, 2007, s. 252–253).

Monilukutaidossa onkin tärkeä huomioida, että käsittelyyn ei oteta vain lukemisen ja tulkinnan taitoja vaan mukaan tulisi ottaa myös tuottaminen, jolloin myös työtavat tulisi valita sen mukaan (Luukka, 2019). Harmasen mukaan monilukutaidosta puhuttaessa on tärkeä ymmärtää monilukutaidon rooli oppiaineiden ja tiedonalojen kieleen ja kontekstiin sidonnaisena (2016, s. 20). Harmanen (2016, s. 19–20) painottaa kaunokirjallisten tekstien merkitystä opetuksessa ja tekstien lukemisen käyttämisestä apuvälineenä oppilaan tekstin tulkinnan ja tuottamisen taitojen kehittämiseksi. Kirjallisuuskasvatuksen kautta voidaan kasvattaa oppilaan tietoisuutta kirjallisuuden keinoista sekä lisätä innostusta lukemiseen (Harmanen, 2016, s. 20). Esimerkkinä monilukutaidon näkökulmasta kaunokirjallisuuden opetukseen voivat oppilaat Harmasen mukaan kirjoittaa esimerkiksi fanifiktioita digitaalisesti sekä jakaa ja kommentoida muiden tuottamia tekstejä (2016). Kirjallisuuden opetuksen ja kaunokirjallisten teosten tarkastelun hyötynä voi-

daan pitää myös mediatekstien ja tietokirjallisuuden tarkastelun keinojen kehittymistä (Harmanen, 2016). Monipuoliset tekstit ja kaikenlainen lukeminen toimivat kieli- ja kulttuuritietoisuuden kehittäjinä, joista kumpikin kuuluu merkittävänä osana monilukutaidon käsitteeseen (Harmanen, 2016).

Harmanen tuo artikkelissaan (2016, s. 21) esiin, kuinka monilukutaidosta on mediassa (esim. Ahola, 2015) kannettu huolta sen laajan tekstitaidon käsitteen kannalta pohtien, jääkö kaunokirjallisuuden opetus mediassa esiintyvien- ja kuvallisten tekstien varjoon. Harmanen (2016, s. 21) kuitenkin korostaa, että oppiaineille tyypillisiä tekstejä painottava laaja tekstikäsitteys koskee myös kaunokirjallisia teoksia ja niiden tulkintaa ja analysointia. Kaunokirjallisuus voidaan mieltää yhdeksi äidinkielen oppiaineen keskeisistä sisällöistä, ja sen käsittelyssä voidaan hyödyntää myös esimerkiksi erilaisia tv-sarjoja tai elokuvia, jolloin media- ja monilukutaito liittyvät keskeisinä osina (Harmanen, 2016, s. 21). Hänen mukaansa monipuolisia tekstejä voidaan hyödyntää luontevasti myös eri oppiaineiden välisessä yhteistyössä (Harmanen, 2016, s. 21).

Esimerkiksi draamaa voidaan hyödyntää integroivissa kokonaisuuksissa kirjallisuuden käsitteilyn keinona monilukutaitoa tukien (Huhtamäki & Kontio, 2019). Draaman avulla erilaisia tekstejä voidaan esimerkiksi vertailla ja tutkia (Huhtamäki & Kontio, 2019). Kaunokirjallisista teoksista voidaan tehdä erilaisia niiden tulkintaan syventyviä tehtäviä draaman kautta, kuten kirjailijoiden esittelyillä tai esimerkiksi kirjan henkilöitä esittämällä (Huhtamäki & Kontio, 2019). Kupiaisen (2019, s. 29) mukaan joskus kouluissa käytettävissä oleva aika tai opetusympäristöt saattavat kuitenkin tuoda haasteensa monipuolisten tekstikäytänteiden hyödyntämiselle; esimerkiksi elokuvan tekemiselle ei välttämättä riitä aikaa. Oman haasteensa tuovat myös opettajan arvovalinnat, jotka muovaavat sitä, millaisia tekstejä ylipäätään opetukseen valitaan, ja onko arvostus esimerkiksi korkeampaa perinteistä kirjallisuutta kuin muita tekstimuotoja kohtaan (Kupiainen, 2019).

Shore ja Rapatti (2019, s. 59) katsovat, että oppimista on mahdollista tukea entistä tehokkaammin, mitä enemmän oppiaineiden erilaisia tekstejä hyödynnetään ja tarkastellaan. Tekstien ja eri tekstilajien parissa työskenneltäessä on tärkeä kiinnittää huomiota siihen, että kaikilla oppilailla on riittävät pohjataidot tehtävien tekemiseen (Shore & Rapatti, 2019, s. 61). Monilukutaidon yhteydessä voidaan tutkia esimerkiksi erilaisia intertekstuaalisia viittauksia kirjallisuuden ja erilaisten visuaalisten tekstimuotojen, kuten vaikka taidekuvien tai tanssiesitysten väliltä (Räsänen, 2019b, s. 88). Opetuksessa olisi tärkeä kyetä hyödyntämään tekstejä monipuolisesti ja

pohtia oppilaiden kanssa erilaisten tekstien kulttuurisia yhteyksiä (Räsänen, 2019, s. 21). Tärkeää onkin, että tekstit olisivat monipuolisia ja oppilaille merkityksellisiä, jolloin teksteistä nauttiminen on mahdollista (Räsänen, 2019, s. 20). Monilukutaidon kehittäminen on kielitietoisuuden tavoin laajimmillaan koko kouluyhteisön eikä vain yksittäisten oppiaineiden vastuulla (Luukka, 2019, s. 38; Palsa ym., 2019).

5. Yhteenveto ja pohdinta

Tutkielmassani pyrin tarkastelemaan, miten kirjallisuudella ja kirjallisuuskasvatuksella voidaan tukea kielitietoista opetusta ja monilukutaidon kehittymistä. Pyrkimyksenäni oli koota yhteen kielitietoisuuden määritelmiä ja syventyä kirjallisuuskasvatuksen mahdollisuuksiin tukea lukuinnon, kielitietoisuuden ja monilukutaidon kehittymistä. Aiheen ja käsitteiden laajuudesta johtuen niille on kielitietoisuuden tapaan vaikea, ellei mahdotonta muotoilla kaikenkattavaa ja lyhyttä määritelmää. Myöskään kysymysten vastaukset eivät ole lyhyitä ja yksiselitteisiä. Tässä luvussa pyrin kuitenkin kokoamaan yhteen tutkielmani tuloksia niin, että vastaukset tutkimuskysymyksiin olisivat lukijalle selkeämmin hahmotettavissa.

Kielitietoiset toimintatavat ovat merkittävässä roolissa monilukutaidon kehityksessä, jolloin niiden käsitteleminen yhdessä on mielekästä (Finkbeiner & White, 2017). Monilukutaidon ja kielitietoisuuden voidaan havaita tukevan toisiaan tarkastelemalla niiden yhtenäisiä piirteitä. Sekä kielitietoisuudessa että monilukutaidossa painotetaan muun muassa tekstilajien tulkitsemisen taitoja sekä huomion kiinnittämistä oppilaiden käyttämään kieleen (Harmanen, 2016; Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015; POPS, 2014, Räsänen, 2019). Molemmissa korostuu myös huomion kiinnittäminen oppiaineille tyypilliseen- sekä akateemiseen kieleen suhteessa oppilaiden käyttämään arkikieleen. Kielitietoisuudessa korostetaan opettajan roolia oman oppiaineensa kielen opettajana (Kuukka, 2020; POPS, 2014). Monilukutaidossa puolestaan oppilaita ohjataan käyttämään oppiaineille tyypillistä kieltä ja käsitteistöä (Harmanen, 2016; POPS, 2014; Räsänen, 2019). Monilukutaito voidaan siis nähdä osana kielitietoisuutta tai ainakin ne toisiaan läheisesti täydentävinä käsitteinä. Tällöin voidaan katsoa, että opettajan kielitietoisuus sekä erilaiset kielitietoiset käytännöt tukevat monilukutaidon kehittymistä yhtä lailla kuin monilukutaidon näkökulmasta käsitteeseen poimitut työtavat tukevat kielitietoisuutta. Esimerkiksi erilaisten tekstilajien tarkastelu tuo mahdollisuuksia käsitellä oppiaineen kieltä ja käsitteistöä laajasti ja sekä monilukutaitoa että kielitietoisuutta tukevilla tavoilla.

Kirjallisuuskasvatuksella puolestaan tarkoitetaan tavoitteellista toimintaa, jonka kautta pyritään mahdollistamaan lukukokemuksia ja kiinnittämään huomiota siihen, minkälaisia tekstejä valitaan sekä miten niitä hyödynnetään opetuksessa (Rättyä, 2013). Kirjallisuuskasvatuksesta voivat vastata esimerkiksi koulu ja koti, ja sen ensisijaisena tavoitteena on juuri lukuinnon ja mielenkiinnon sytyttäminen (Rättyä, 2013; Aerila & Kauppinen, 2019a). Kirjallisuuskasvatuksen kautta on mahdollista motivoivasti ja innostavasti käsitellä muun muassa erilaisia tekstilajeja ja kirjallisuutta erilaisten työtapojen kautta (Kauppinen & Aerila, 2019b). Juuri monilukutaidossa

laaja tekstikäsitely ja multimodaalisuus ovatkin vahvasti läsnä (Räsänen, 2019). Monipuoliset tavat käsitellä tekstejä ja tekstilajeja tukevatkin monilukutaidon ja kielitietoisuuden tavoitteita. Kirjallisuuden kautta voidaan kiinnittää huomiota esimerkiksi kielen eri muotoihin. Lähteistä onkin huomattavissa, kuinka kirjallisuuskasvatuksen avulla on esimerkiksi mahdollista käsitellä sekä kielitietoisuuteen että monilukutaitoon liittyvää intertekstuaalisuutta.

Kielitietoisuuden ja monilukutaidon kehittymistä voidaan lisäksi tukea kirjallisuuskasvatuksen avulla niin, että oppilaiden tieto monikulttuurisuudesta ja kielellisestä moninaisuudesta vahvistuu (Latomaa, 2013). Kirjallisuuskasvatuksen avulla on mahdollista tuoda esiin monikulttuurisia ja monikielisiä teemoja esimerkiksi monikielisten henkilöhahmojen kautta (Aerila, 2013; Aerila & Kauppinen, 2019a). Samalla voidaan tarjota oppilaille kirjallisuuskasvatuksen kautta esimerkiksi omankielistä kirjallisuutta tai kaksikielisiä kirjoja luettaviksi (Aerila, 2013 & Latomaa, 2013). Kielitietoiset käytänteet tukevat niin S2-oppilaita kuin niitä, joiden äidinkieli on suomi (Kuukka, 2009, s. 17). Voidaankin katsoa, että kirjallisuuskasvatuksella on mahdollista edistää monilukutaidon ja kielitietoisuuden kehittymistä esimerkiksi työtapojen valinnalla, kun tarkastellaan erilaisia tekstilajeja ja kirjallisuuden valinnassa kiinnitetään huomiota monikielisyiden ja monikulttuurisuuden teemoihin. Kirjallisuutta ja kirjallisuuskasvatuksen monipuolisia työtapoja hyödyntämällä oppilaiden tekstien tulkinnan taidot sekä tietoisuus kielestä kehittyvät (Harmanen, 2016). Kirjallisuuden ja kirjallisuuskasvatuksen kautta on siis mahdollista vastata kielitietoisuutta korostavan ja lasten lukutaidon ja lukuinnon heikkenemisestä huolestuneen koulumaailman tarpeisiin. Näiden pohjalta on mahdollista huomata, kuinka kirjallisuuskasvatus voi toimia yhtenä keinona muiden joukossa lasten lukumotivaation kasvattamiseksi ja kielitietoisuuden ja monilukutaidon edistämiseksi.

Luotettavuuden kannalta olen tutkielmassani pyrkinyt käyttämään mahdollisimman tuoreita ja aiheen kannalta relevantteja lähteitä. Olen valinnut tarkasteluuni erityisesti Suomen kontekstista kirjoitettuja tieteellisiä artikkeleja, mutta pyrkinyt yhdistämään mahdollisuuksien mukaan myös kansainvälisiä tutkimuksia sekä artikkeleja. Olen lähteitä karsimalla pyrkinyt saamaan mahdollisimman laajaa ja monipuolista kuvaa tarkastelemastani aiheesta, mikä on tuonut oman haasteensa tutkimusprosessiin. Kuitenkin kielitietoisuus, monilukutaito ja kirjallisuuskasvatus ovat aiheina niin laajoja, että tutkielmani on väkisinkin pelkkä pieni kurkistus niihin. Kaikkia näkökulmia olisi mahdollista syventää ja jatkaa eteenpäin tarkastelemalla enemmän ja tarkemmin esimerkiksi kielitietoisen opetuksen ja kirjallisuuskasvatuksen käytänteitä. Kielitietoisuuteen liittyviä tutkimuksia on tehty Suomessa aiheen ajankohtaisuuteen nähden vielä verrattain vähän, joten lisätutkimukselle olisi varmasti tilaa.

Koen että myös monilukutaidon ja kielitietoisuuden välistä yhteyttä voitaisiin tieteellisen kirjallisuuden kautta sanallistaa ja selkeyttää laajemminkin, jolloin kenties opettajienkin olisi helpompaa sisäistää kumpaakin tukevia työtapoja osaksi opetustaan tai ainakin havaita niitä omasta työskentelystään. Kuten Kuukka (2020) huomauttaa, toteuttavat monet opettajat kuitenkin esimerkiksi kielitietoisia toimintatapoja luokassaan jo tietämättään. Myös monilukutaitoa ja kielitietoisuutta tukevien työtapojen yhteys saattaa olla sellainen asia, jota ei välttämättä tietoisesti huomioda, vaikka näitä työtapoja, kuten vaikka käsitteiden avaamista ja monipuolisten tekstilajien tarkastelua koulussa toteutettaisiinkin.

Rajasin jo tutkielmani varhaisessa vaiheessa joitakin seikkoja tai osa-alueita tarkasteluni fokuksen ulkopuolelle. Pyrkimyksenäni oli täten valita lähdemateriaaleista aiheittani keskeisemmin tukevia näkökulmia. Näin ollen esimerkiksi aiemmin mainitsemani kielellisen tietoisuuden näkökulma, varsinainen vieraiden kielten opetus ja kielitietoisuuden laajempi historia jäävät käsitteilyn ulkopuolelle. Olen pyrkinyt tarkastelemaan aiheittani objektiivisesti, huolimatta siitä, että tarkastelun kohteenani on ollut pääosin löytää tapoja hyödyntää kirjallisuutta kielitietoisuuden ja monilukutaidon kehittämisen tukena, jolloin jo lähtöoletus on, että kielitietoisuudella ja kirjallisuuskasvatuksella on myönteinen yhteys. Tutkimustulokseni toisaalta myös tukevat tätä oletusta. Kriittisestä näkökulmasta aiheittani olisi mahdollista käsitellä tarkemmin pohtimalla, miten esimerkiksi oppilaiden kielitietoisuuden ja monilukutaidon kehittymistä voi yli-päättään mitata tai arvioida

Koin työskentelyprosessini hyvin motivoivaksi ja opettavaiseksi kokonaisuudeksi. Käsitykseni kielitietoisuudesta on syventynyt ja toisaalta myös selkeytynyt prosessin aikana. Kiinnitin huomiota monilukutaidon ja kielitietoisuuden väliseen yhteyteen ja samalla tutustuin kirjallisuuskasvatukseen niitä tukevana työtapana. Valtaosa tutkielmaani valitsemistani tarkastelukohteista kohosikin aineistostani ja ohjasi näin tutkimuskysymysten muotoutumista. Kirjallisuuden ja kielitietoisuuden välistä yhteyttä on tarkasteltu vielä varsin vähän ja toivon, että aihetta käsiteltäisiin laajemminkin. Aikeenani olisi mahdollisesti lähteä tutkimaan aihetta syvemmin pro gradukseni, jolloin esimerkiksi kouluissa toteutettaviin kielitietoiisiin käytänteisiin tai kirjallisuuskasvatuksen mahdollisuuksiin olisi mahdollista paneutua syvemmin esimerkiksi opettajia haastatteleamalla. Sitä silmällä pitäen aion jatkossa kiinnittää enemmän huomiota muun muassa oman työskentelyni aikataulutukseen. Kokonaisuutena kandidaatintutkielmaprosessini on haastanut minua pitkäjänteiseen työskentelyyn sekä syventänyt mielenkiintoani entisestään valitsemiani aiheita kohtaa.

Lähteet

- Aalto, E. & Mustonen, S. (2020). Kielitietoista opetusta opettajien yhteistyönä yli oppiainerajojen. Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi): Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. (s. 109–123). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Aerila, J.-A. (2013). Voiko nuortenkirjoja käyttää koulun monikulttuurisuuskasvatuksessa? Teoksessa Rastas, A. (toim.), *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. (s. 150–173). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2019a). *Sytytä lukukipinä: Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Keuruu: PS-kustannus.
- Aerila, J.-A., & Soininen, M. (2013). Fiktiivinen kirjallisuus nuoren kasvun tukijana ja kulttuurienvälisen kasvun välineenä. *AVAIN -Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti*, (2), 43–59. <https://doi.org/10.30665/av.74908>
- Ahola, S. (2015). Lukemisen hiipuminen huolettaa opettajia: ”Opetuksen kiireessä nopea voittaa syvällisen”. Opiskellaanko vuonna 2016 vain verkon, median ja tv-sarjojen monilukutaitoa? *Helsingin sanomat* 6.5.2015. Haettu osoitteesta: <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000002821662.html>
- Cloonan, A., Paatsch, L., & Hutchison, K. (2020). Renewing Literature Circles: Pedagogies for Curated Multimodal Responses. *Reading Teacher*, 73(5), 647–656. Haettu osoitteesta: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1002/trtr.1875>
- Donmall-Hicks B.G. (1997). The History of Language Awareness in the United Kingdom. Teoksessa L. Van Lier & D. Corson (toim.), *Encyclopedia of Language and Education*. *Encyclopedia of Language and Education*, vol 6. Haettu osoitteesta: https://doi.org/10.1007/978-94-011-4533-6_3
- Drewry, R. J., Cumming-Potvin, W. M., & Maor, D. (2019). New Approaches to Literacy Problems: Multiliteracies and Inclusive Pedagogies. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(11), 61–78. Haettu osoitteesta: <http://search.ebsco-host.com.pc124152.oulu.fi:8080/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1243232&site=ehost-live>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Finkbeiner C., White J. (2017). Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview. [Abstrakti]. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.), *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education (3 vol.)*. Springer, Cham. Haettu osoitteesta: https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_1-2
- Grünthal, S., Hiidenmaa, P., Routarinne, S., Satokangas, H. & Tainio, L. (2019). Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyntuloksia. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 15.* (s. 161–180) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Haettu osoitteesta: <file:///C:/Users/Noora/Downloads/Alakoulun%20kirjallisuuskasvatusta%20kartoittamassa.pdf>
- Harmanen, M. (2016). Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää. *Monilukutaitoa digiaikaan: Lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Harmanen, M. & Kuukka, K. (2020). Kielitietoisesti koulussa – perusopetus ja lukiokoulutus kielitietoisessa käänneessä. Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi): Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä.* (s. 25–36). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2016). *Lue lapselle!: Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen.* (2. p.). Jyväskylä: Atena.
- Huhtamäki, A. & Kontio, J. (2019). Draamallista monilukutaitoa. Teoksessa M. Harmainen, M. & M. Hartikainen (toim.), *Monilukutaitoa oppimassa*. Opetushallitus. Helsinki: Punamusta Oy.
- James, C. (1999). Language Awareness: Implications for the Language Curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 12:1, (s. 94-115). Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1080/07908319908666571>
- Kajasto, A. (2015). Kieliaineiden välinen yhteistyö opetuksessa sekä kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välinen yhteistyö. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä*

- *Näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
- Kangasharju, A. (2020). Lukemalla kielitietoiseksi. Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi): Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. (s. 175–185). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kauppinen, M. & Aerila, J. A. (2019b). Luokanopettaja kirjallisuuskasvattajina. Teoksessa M. Murto (toim.), *Kiinnifiktioon. Kirjallisuudentutkimuksesta ja opetuksesta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja* (s.11–30). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kupiainen, R. (2019). Monilukutaidon pedagogiikan lähtökohtia. Teoksessa M. Harmainen, M. & M. Hartikainen (toim.), *Monilukutaitoa oppimassa*. (s. 23–31). Opetushallitus. Helsinki: Punamusta Oy.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen, *Monilukutaito kaikki kaikessa*. (s. 13–24). Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. Haettu osoitteesta: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98047/monilukutaito_k kaikki_k kaikessa_2015.pdf
- Kuukka, I. (2009). Koulu identiteettien, kulttuurien ja kielten kohtauspaikkana. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa: Suomea opetteleva opetusryhmäsäni*. (s. 12–18). Helsinki: Opetushallitus.
- Kuukka, I. (2020). Kielitietoinen koulu rakentaa oppijan identiteettiä. Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi): Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. (s. 13–24). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kuukka, I. & Rapatti, K. (2017). *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186995_kielitietoinen_opetus_verkko_2.pdf
- Köngäs, M. & Noras, T. (2015). Eriyttämällä tehoa kielikasvatukseen – vieraan kielen ja toisen kielen näkökulma. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen*. (s. 72–82). Opetushallitus. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf

- Latomaa, S. (2013). Monikielisempi Suomi: Kirjallisuus kielitietoisuuden edistäjänä. Teoksessa A. Rastas (toim.), *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. (s. 117–149). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lotherington, H. (2007). Rewriting Traditional Tales as Multilingual Narratives at Elementary School: Problems and Progress. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne de Linguistique Appliquee*, 10(2), (s. 241–256). Haettu osoitteesta: <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=bc5a5d1-bafb-4f63-a165-0e580daa6621%40sessionmgr4006>
- Luukka, M-R. (2019). Tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Teoksessa M. Harmainen & M. Hartikainen (toim.), *Monilukutaitoa oppimassa*. (s. 33–39). Opetushallitus. Helsinki: Punamusta Oy.
- Malinen, H. (2019). *Anna lapselle ääni: Kieli- ja kulttuuritietoisuuden voima kasvatuksessa*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524519960>
- Mattila, P. (2015). Kielikasvatus – tehtävä Euroopassa ja tässä ajassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 6(6). Haettu osoitteesta: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2015/kielikasvatus-tehtava-euroopassa-ja-tassa-ajassa>
- Olson, D. (2009). Language, literacy and mind: The literacy hypothesis. *Psyke*, 18(1), (s. 3–9). Haettu osoitteesta: <http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=>
- Onniselkä, S. (2015). Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset oppilaat oppijoina – kielitietoinen opetus monikulttuurisen koulun näkökulmasta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 6(6). Haettu osoitteesta: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2015/eri-kieli-ja-kulttuuritaustaiset-oppilaat-oppijoina-kielitietoinen-opetus-monikulttuurisen-koulun-nakokulmasta>
- Palsa, L., Pekkala, L. & Salomaa, S. (2019). Monilukutaito ja mediakasvatuksen pedagogiikka. Teoksessa M. Harmainen & M. Hartikainen (toim.), *Monilukutaitoa oppimassa*. (s. 41–49). Opetushallitus. Helsinki: Punamusta Oy.
- Pomphrey, C. & Burley, S. (2009). Teacher Language Awareness Education and Pedagogy: A New Discursive Space. *Language Awareness*, 18(3–4), (s. 422–433). Haettu osoitteesta: <http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=>

- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Rapatti, K. & Aalto, E. (2020). *Kaikkien koulu(ksi): Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Räsänen, M. (2019). Monilukutaito – Laajasta kulttuurikäsitteestä laajaan tekstikäsitteeseen. Teoksessa M. Harmainen & M. Hartikainen (toim.), *Monilukutaitoa oppimassa*. (s. 17–21). Opetushallitus. Helsinki: Punamusta Oy.
- Räsänen, M. (2019b). Visuaalista kulttuuria monilukemassa. Teoksessa M. Harmainen & M. Hartikainen (toim.), *Monilukutaitoa oppimassa*. (s. 83–89). Opetushallitus. Helsinki: Punamusta Oy.
- Rättyä, K. (2013). Mitä kirjallisuuskasvatus on? *Kielikukko*. 32. (s. 34–39). Haettu osoitteesta: https://www.researchgate.net/publication/257066849_Mita_kirjallisuuskasvatus_on
- Rättyä, K. & Kulju, P. (2019). Kielentämismenetelmä tukemassa lukutaitoa. Teoksessa M. Harmainen & M. Hartikainen (toim.), *Monilukutaitoa oppimassa*. (s. 107–113). Opetushallitus. Helsinki: Punamusta Oy.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Sang, Y. (2017). Expanded Territories of “Literacy”: New Literacies and Multiliteracies. *Journal of Education and Practice*, 8(8), (s. 16–19). Haettu osoitteesta: <http://search.ebscohost.com/pc124152.oulu.fi:8080/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1139059&site=ehost-live>
- Shore, S. & Rapatti, K. (2019). Tekstit ja tekstilajit aineenopetuksessa – genrepedagogiikalla monilukutaitoa. Teoksessa M. Harmainen & M. Hartikainen (toim.), *Monilukutaitoa oppimassa*. (s. 59–63). Opetushallitus. Helsinki: Punamusta Oy.
- Sorri, M. (2018). Heikot pojat ja erinomaiset tytöt – millaista kuvaa tyttö- ja poikalukijoista rakennetaan suomalaisissa uutisteksteissä? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(5). Haettu

osoitteesta: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/heikot-pojat-ja-erinomaiset-tytot-millaista-kuvaa-tytto-ja-poikalukijoista-rakennetaan-suomalaisissa-uutisteksteissa>

Svalberg, A. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), (s. 287-308). Haettu osoitteesta: DOI: 10.1017/S0261444807004491

Tukia, K., Aalto, E. & Mustonen, S. (2007). S2-oppilas lukijana – Miten opetan tekstinymmärtämisen taitoja? *Virke* 4/2007, (s. 32–36). Haettu osoitteesta: <https://monikielisenoppijan-matkassa.fi/wp-content/uploads/2019/09/S2-oppilas-lukijana.pdf>

Yelland, N. (2018). A Pedagogy of Multiliteracies: Young Children and Multimodal Learning with Tablets. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), (s. 847–858). Haettu osoitteesta: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1111/bjet.12635>